Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EDUQ : 8370729
Centre d'intérêt: 260

Langlois, Anne-Marie.

Aménagement de services pour déficients auditifs de niveau de la maternelle / Pierre Rouillard, responsable du projet ; Anne-Marie Langlois, chercheur. -- [Sherbrooke] : Commission scolaire régionale de l'Estrie : Commission scolaire catholique de Sherbrooke, 1980-1981 [i.e. 1981].
4, 104, [61] f. : ill., graph. ; 28 cm.

Faux-titre: Rapport de l'expérimentation d'un modèle d'intervention et d'organisation dans le cadre d'un projet-pilote: rapport d'étape. La couv. porte en outre: Projet-pilote H.A. #7. Résumé à la fin du v. Bibliogr.: f. 92-97.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Enfant handicapé *Handicapé auditif *Intégration scolaire *Développement du langage *Développement de l'enfant *Maternelle (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Orthophonie

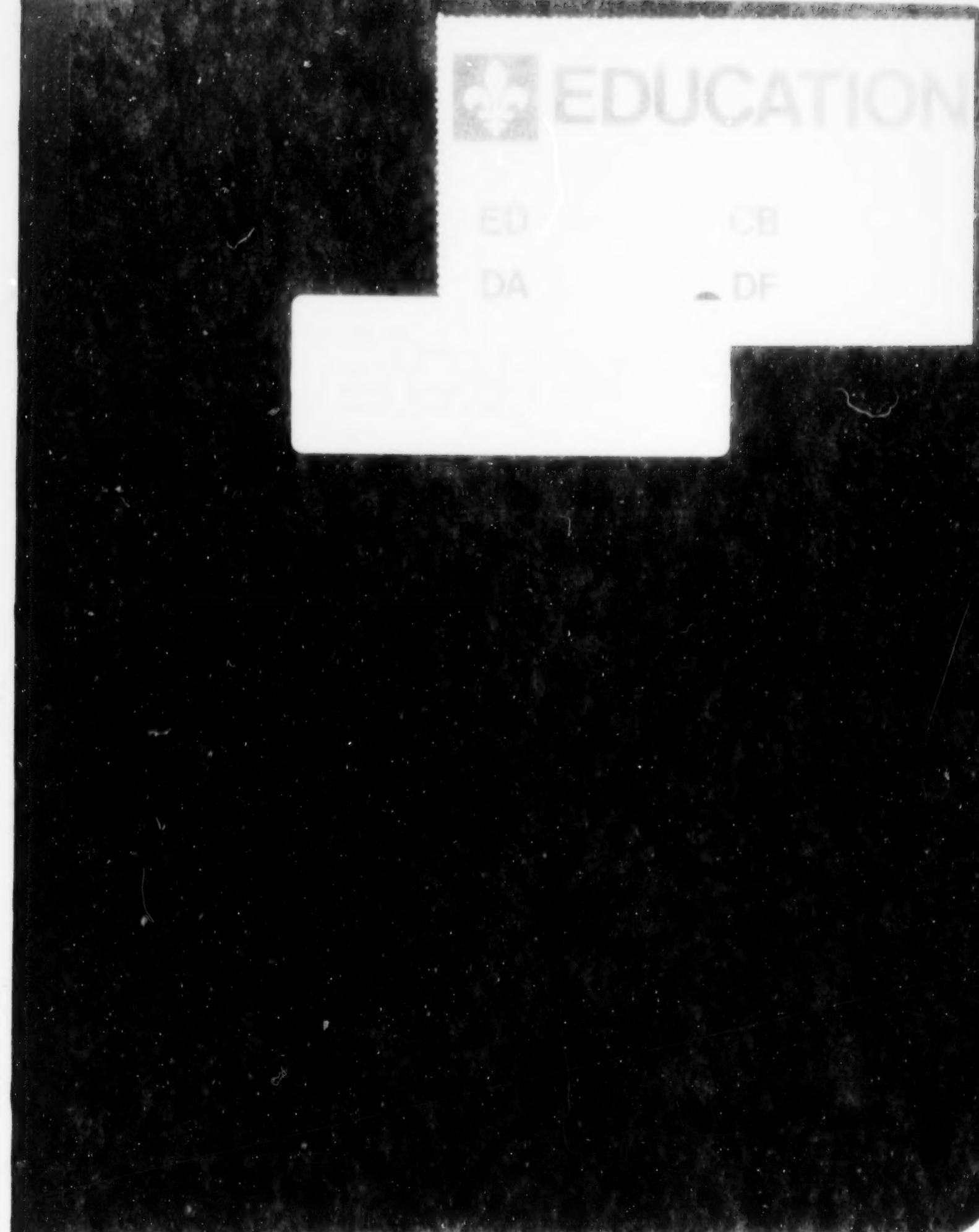
Le projet a pour objectifs: 1. d'amener des enfants déficients auditifs à participer et à s'intégrer aux activités de la maternelle au même titre que les autres enfants de leur âge; 2. de permettre à l'enfant handicapé de vivre dans un contexte de normalité; 3. de l'amener à acquérir les habiletés psychomotrices, intellectuelles et sociales normalement développées par un enfant de cinq ans; 4. de favoriser le développement du langage; 5. de permettre, à long terme, une intégration de ces enfants aux classes régulières de l'enseignement primaire.

En 1980-1981, trois enfants âgés de cinq ans, qui avaient participé l'année précédente à des classes de pré-maternelle régulière, sont intégrés cette année dans les classes de maternelle régulière de trois écoles de la commission scolaire de Sherbrooke. Ces enfants, intégrés le matin en maternelle avec le support d'un professeur itinérant, reçoivent en après-midi une thérapie en orthophonie et participent à des activités favorisant le développement du langage. Le modèle d'intervention et d'organisation retenu est décrit. L'évaluation est faite à l'aide de sociogrammes, d'une grille d'observation et du "Bilan de développement des enfants de cinq ans" (Boehm); les instruments sont reproduits en annexe.

L'intégration des enfants à la classe de maternelle, que ce soit sur le plan des activités ou sur le plan des relations avec les autres enfants, s'est faite sans difficulté. Bien que les sujets n'aient pas encore atteint le niveau de langage normalement rencontré chez un enfant de cinq ans, des progrès significatifs ont été accomplis. Dans l'ensemble, les résultats du projet paraissent satisfaisants. Deux des

trois enfants devraient pouvoir intégrer une classe régulière de première année avec des chances de succès, en 1981-1982, s'ils obtiennent le support nécessaire.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 05
Financement: Bénéficiaire - Commission scolaire de l'Estrie; commission scolaire de Sherbrooke
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote
Auteur de l'analyse: ar


EDUCATION
ED
CB
DA
DF

RAPPORT DE L'EXPERIMENTATION D'UN MODELE D'INTERVENTION ET D'ORGANISATION DANS LE CADRE D'UN PROJET PILOTE.

Reçu
Ministère Éducation
Direction régionale
de l'Estrie (05)

RAPPORT D'ETAPE.

Feuille synthèse de présentation du rapport

Période couverte par l'expérimentation
1980-1981

Commission scolaire: La Commission scolaire régionale de l'Estrie est responsable du projet qui se fait en collaboration avec la Commission scolaire de Sherbrooke.

Région administrative: 05

Secteur: Adaptation scolaire Groupe âge: 5 ans

Nombre d'élèves impliqués dans le projet: 3

Titre du projet: Aménagement de services pour déficients auditifs de niveau de la maternelle.

Responsable du projet: Pierre Rouillard
Directeur Centre Le Touret
565-3887

Chercheur attitré: Anne-Marie Langlois
Professeur
565-3887

Objectifs du projet (résumé): Par ce projet, nous voulons:

1- Amener des enfants déficients auditifs à participer et à s'intégrer à des activités d'une maternelle au même titre qu'un enfant de leur âge.

2- En permettant à l'enfant déficient auditif de vivre dans un contexte de normalité, l'amener à acquérir les habiletés (psychomotrices, intellectuelles, sociales) normalement développées par un enfant de cinq ans.

3- Amener l'enfant déficient auditif, placé avec des enfants qui utilisent le langage comme moyen de communication, à améliorer son langage.

4- A long terme, en intégrant l'enfant déficient auditif à la maternelle, l'amener à intégrer les classes du primaire régulier.

Description sommaire de l'expérimentation réalisée jusqu'à ce jour:

Au printemps 1979, les parents et les professionnels travaillant auprès de trois enfants déficients auditifs décidaient après avoir fait des consultations dans le milieu scolaire de soumettre au ministère un projet permettant à leur enfant de fréquenter une pré-maternelle du secteur régulier de l'enseignement. Ce projet ayant été accepté, il fut possible d'organiser les services pour septembre 1979.

Les enfants ont donc vécu une année dans une pré-maternelle régulière. Cette année nous a permis de constater que leur intégration sociale se faisait normalement et qu'ils étaient capables de faire les mêmes acquisitions qu'un enfant de quatre ans. Les seules difficultés rencontrées se situaient au niveau de la communication et des activités où le langage jouait un rôle très important.

Ayant constaté ces difficultés, nous avons rediscuté de notre modèle d'intervention pour septembre 1980, afin d'adopter un modèle

qui donnerait le plus de chances possible à l'enfant de surmonter son déficit sur le plan de la communication. C'est pourquoi nous avons adopté pour l'année 1980-1981 un modèle où l'enfant serait intégré l'avant-midi dans une maternelle régulière avec le support d'un professeur itinérant et recevrait dans une classe support, l'après-midi, une thérapie en orthophonie et des activités favorisant la stimulation du langage. Ce modèle d'intervention fut adopté par tous les participants au projet: orthophoniste, professeur itinérant, parents.

Après avoir discuté du cas de chacun des enfants en juin dernier avec la jardinière qui l'avait reçu en pré-maternelle en classe régulière, nous avons alors organisé une rencontre d'information avec les jardinières qui recevraient les enfants en septembre 1980. Elles purent alors échanger avec les jardinières qui avaient reçu les enfants en pré-maternelle.

Actuellement, les enfants fréquentent la maternelle de leur quartier. Ils ont passé les pré-tests de développement dans ces maternelles, au même titre que tous les autres enfants de la classe. Ils ont reçu le support du professeur itinérant qui visite chacune des maternelles une fois par semaine. Ils ont également reçu des thérapies individuelles et collectives en orthophonie en classe support l'après-midi.

Description sommaire de l'expérimentation

Nous avons évalué trois fois leur participation aux activités de la maternelle à l'aide d'une grille d'observation. Ces évaluations se sont faites en novembre, en février et en mai. Nous avons également évalué leur intégration sociale et leur évolution dans le groupe

classe à l'aide de trois sociogrammes différents qui ont été passés en novembre, en février-mars et en mai.

Afin d'évaluer les progrès de l'enfant sur le plan des acquisitions, nous nous sommes servis des tests en vigueur dans les écoles d'intégration: Le bilan du développement des enfants de cinq ans, Zoehr. Les enfants intégrés ont passé comme tous les autres enfants de la classe un pré-test en septembre et un post-test en mai. Nous pouvons ainsi évaluer les progrès de l'enfant.

L'orthophoniste a également évalué les progrès de l'enfant au niveau du langage. Une première évaluation s'est faite en novembre et une seconde en mai. Connaissant les résultats de l'enfant après la pré-maternelle, ces évaluations ont permis de constater les progrès de l'enfant.

Nous avons de plus discuté du cas de chacun des enfants avec les parents et la jardinière afin de voir s'il était souhaitable de poursuivre l'expérience de l'intégration en septembre 1981, alors que l'enfant commencerait une première année en classe régulière. Nous avons alors prévu l'organisation scolaire qui nous semblait la plus favorable à l'enfant, compte tenu des résultats qu'il avait obtenus au niveau des acquisitions, du langage, de la participation aux activités et de son intégration sociale à la maternelle.

Montant total de la subvention: $ 26 270,00 autorisé pour l'année 1980-81.

1. Titre du projet: Aménagement de services pour déficients auditifs de niveau de la maternelle.

2. La Commission Scolaire Régionale de l'Estrie est responsable du projet qui se fait en collaboration avec la Commission Scolaire Catholique de Sherbrooke.

Ecoles: Trois écoles de la Commission Scolaire Catholique de Sherbrooke sont impliquées dans le projet:

Ecole Desranleau,
Ecole St-Esprit,
Ecole Sylvestre

3. Membres de l'équipe de recherche ou d'expérimentation

Responsable du projet: Pierre Rouillard,
Directeur, Centre Le Touret

Orthophoniste: Hélène Viau, M.O.A.,
Centre Hospitalier Universitaire de Sherbrooke
Orthophoniste audiologiste

Professeur itinérant: Gaston Laliberté,
B.E.I. enseignant depuis 14 ans auprès d'enfants déficients auditifs

Chercheur: Anne-Marie Langlois,
B.E.I.
Professeur, Centre Le Touret

4. Plan de recherche

4.1 Modèle d'organisation des services éducatifs expérimentés dans la

réalisation du projet

a) Le projet s'adresse à des enfants sourds sévères ou profonds.

b) Nombre d'enfants: 3 enfants déficients auditifs.

c) Age : 5 ans
Sexe : 2 filles, 1 garçon

d) Socialisation des enfants: Maternelle régulière avec le support d'un professeur itinérant et les services d'une orthophoniste. Regroupement dans une classe support d'après-midi où ils reçoivent un support particulier au niveau du langage et des acquisitions qui seraient problématiques à la maternelle. Il s'agit donc d'une intégration de niveau " 4 " de la cascade.

Nom de l'enfant	Sexe	Degré de surdité	Seuil d'audition	Année de la dernière évaluation	Age de dépistage	Age au 30 sept.	Ecole
X	garçon	sévère	oreille gauche 75 dB HL oreille droite 110 dB HL	avril 1981	2 ans	5 ans	St-Esprit
Y	fille	sévère	oreille gauche 110 dB HL oreille droite 100 dB HL	janvier 1981	3 ans	5 ans	Desranleau
Z	fille	profonde	ne répond pas sans son appareil	avril 1981	3 ans	5 ans	Sylvestre

Aucun des enfants intégrés en maternelle ne présente de retard associé à son handicap auditif.

e) Organisation physique et humaine de l'école

Les enfants sont répartis dans trois écoles différentes: Ecole Desranleau, Ecole St-Esprit, Ecole Sylvestre. L'après-midi ils sont regroupés en classe support à l'école Sylvestre.

Nombre de classes par niveau	Ecole Desranleau	Ecole St-Esprit	Ecole Sylvestre
pré-maternelle	0	0	1
maternelle	4 groupes	3 groupes	2 groupes
1ère année	4 dont 1 "classe d'attente"	2	1
2e année	3	1	1
3e année	3	2	1
4e année	3	2	1
5e année	2	2	1
6e année	3	3	1
7e année	0	0	0
classe d'accueil	0	0	0
troubles d'apprentissage	46 élèves dénombrement flottant	30 élèves dénombrement flottant	1 classe en dénombrement flottant
déficient légers	0	0	0
déficients auditifs	0	0	1
Nombre total d'enfants	539	345	217
Nombre total de classes	22	15	9

	Ecole Desranleau	Ecole St-Esprit	Ecole Sylvestre
Nombre de locaux classe	22	15	9
Nombre de locaux de service	3	5	7
Nombre de professeurs réguliers	20	14	8
Nombre de spécialistes	4	4	3
Orthopédagogue	2	1/2	1
Professeurs enfance-inadaptée	0	0	1 1/2
Infirmière	1 journée/ sem.	1/2 journée/sem.	1/2 journée/sem.
Principal	1 et 1 adjoint	1	1
Secrétaire	1 1/2	1	1
Concierge	1 1/2	1	1
Bénévoles	—	1 personne pour la chorale	3 parents
Organismes	comité d'école	comité d'école	comité d'école

Organisation physique de chacune des maternelles.

Ecole Desranleau: Il s'agit d'une école à la limite de la ville de Sherbrooke. Suivant les mouvements de la population, cette école est actuellement surpeuplée et on a dû an-

nexer des classes préfabriquées.

La classe de maternelle est située au rez-de-chaussé de l'école, mais non dans ces locaux préfabriqués. Le local a plusieurs fenêtres qui sont malheureusement obstruées à cause de la proximité des locaux préfabriqués, ce qui ne l'empêche pas d'être bien éclairé. Il s'agit d'un très grand local, dont le plancher est aux deux tiers recouvert de tapis. Attenant au local classe, il y a une salle de bain aménagée spécialement pour de jeunes enfants. Il y a également un vestiaire qui sert uniquement pour les enfants de la maternelle et dans ce vestiaire, une porte qui conduit vers l'extérieur de l'école.

La classe possède tout l'ameublement adapté à la grandeur des enfants de même qu'un comptoir et un évier qui sont aussi à leur mesure. La maternelle a accès au gymnase de l'école.

Ecole St-Esprit: Il s'agit d'une école assez récente. La classe de maternelle est située dans un grand local bien éclairé grâce à de grandes fenêtres qui font tout un mur du local. Le sol est recouvert aux deux tiers de tapis permettant ainsi aux enfants de jouer par terre. La classe possède l'ameublement adapté à la grandeur des enfants de même qu'un comptoir et un évier qui sont aussi à leur portée.

Les enfants de la maternelle ont accès à un vestiaire qui leur est réservé et où les crochets sont placés à la

portée des enfants. Ils sortent par une porte qui leur est réservée. Attenant à la classe, il y a une salle de bain pour les enfants.

Les enfants de la maternelle ont accès au gymnase de l'école.

Ecole Sulvestre: La classe de maternelle est située au premier étage, dans un local relativement petit, surtout si nous le comparons aux locaux des maternelles que nous avons vus précédemment. Ce local est cependant bien éclairé puisqu'il est muni de grandes fenêtres. Le parquet est recouvert aux deux tiers de tapis.

La classe possède tout l'ameublement adapté aux enfants de cinq ans: petites chaises, petites tables. Cet ameublement est cependant resserré à cause du peu d'espace dans le local.

Il faut aussi remarquer que les enfants ont accès aux mêmes salles de bain que les autres enfants de l'étage et que leur vestiaire se trouve dans le corridor comme pour les autres enfants.

Vous pourrions considérer ce local comme étant dépourvu du confort que nous avions rencontré dans les autres locaux de classe maternelle.

6) Identification et rôle des intervenants

Intervenants	Fonctions	Fréquence des interventions
1- Jardinières	A) Éducation des enfants de la maternelle	- 5 X 1/2 journée/sem. ou 675 mtes/ sem.
2- Professeur itinérant	A) A la maternelle 1- support à la jardinière 2- aide spécifique auprès de l'enfant sourd	- 480 minutes/ sem. ou 1 avant-midi/ maternelle
	B) Classe support 1- apprentissage scolaire avec l'enfant 2- participation aux séances de rééducation du langage 3- relation d'aide occasionnel auprès des parents 4- élaboration du programme de rééducation du langage des enfants avec l'orthophoniste	- 240 minutes/ semaine 3 après-midi par semaine
3- Orthophoniste audiologiste	A) Auprès des enfants 1- test d'audition aux 6 mois 2- vérification du fonctionnement de leur appareil	- 1 fois à tous les 6 mois
	3- intervention individuelle auprès de chacun des enfants	- 150 mtes/ sem. (50 mtes par enfant)
	4- intervention collective en rééducation du langage	- 150 mtes/ sem.
	B) Auprès des intervenants (Jardinière, professeur itinérant) 1- informations données aux jardinières sur ce qu'est la déficience au-	- 1 fois en début d'année et ensuite au besoin

Intervenants	Fonctions	Fréquence des interventions
3- (Suite...)	ditive et sur le fonctionnement de chacun des enfants	
	2- support auprès du professeur itinérant ou de la jardinière pour leur intervention auprès des enfants	- 30 mtes/ semaine
	3- élaboration avec le professeur itinérant du programme de rééducation du langage pour les enfants	- 60 mtes/ semaine en dehors du temps de classe
	C) Auprès des parents	
	1- les informer de ce qui est fait avec l'enfant	- au besoin
	2- les aider à imaginer comment faire à la maison avec les enfants	- moyenne de 30 mtes par semaine
	3- situer l'enfant par rapport au développement normal d'un enfant	
4- Professeur de la classe pour enfants déficients auditifs	A) Organise à l'occasion des activités complémentaires pour les enfants	
	B) S'occupe des arrivées et des départs des enfants	- 50 mtes/ semaine
5- Parents	A) Participent à l'occasion aux séances d'orthophonie	
	B) Continuent à la maison le programme de développement du langage auprès de l'enfant	
Nombre total d'intervenants: 4 + les parents		

Liens fonctionnels

Intervenants	Fonctions	Fréquence de l'intervention
1- Professeur itinérant	A) Auprès des jardinières	
	- discute des problèmes de l'enfant déficient auditif	1 fois semaine par maternelle
	- apporte des précisions sur le fonctionnement de l'enfant déficient auditif	
	- recueille les problèmes vécus par l'enfant à la maternelle	1 fois semaine par maternelle
	B) Auprès des parents	
	- aide à comprendre le fonctionnement de l'enfant	
	- facilite les communications entre la jardinière et les parents	au besoin
	C) Avec l'orthophoniste	
	- élabore un programme de rééducation du langage pour chacun des enfants	240 minutes/ semaine
	- participe aux séances de rééducation du langage	
	- rapporte les problèmes vécus à la maternelle par les enfants	
	- travaille à améliorer les points pour lesquels les enfants ont éprouvés des difficultés	
	- partage la tâche de la classe support	
2- Orthophoniste audiologiste	A) Avec le professeur itinérant	
	- élaboration d'un programme de rééducation du langage	60 minutes/ semaine

Intervenants	Fonctions	Fréquence de l'intervention
2- (Suite...]	- travaille sur les difficultés spécifiques de l'enfant - intervient auprès de l'enfant - partage la tâche de la classe support	300 minutes/ semaine
	B) Auprès des jardinières	
	- informations sur ce qu'est la déficience auditive	1 fois au début d'année
	- informations sur le fonctionnement de l'enfant	1 fois au début d'année et au besoin
	- disponibilité pour répondre à toutes leurs questions éventuelles	
	C) Auprès des parents	
	- informations de ce qui est fait à l'école et en orthophonie	au besoin moyenne 30 minutes/ semaine
	- organise avec eux ce qui doit se faire comme travail à la maison	
	- répond à leurs questions	
3- Jardinières	A) Auprès du professeur itinérant	1 fois semaine
	- fournissent les renseignements quant au fonctionnement de l'enfant	
	- discutent des problèmes qui peuvent se présenter en classe	
	- analysent les résultats de l'enfant	
	B) Auprès des parents	au moins 1 fois par semestre et au besoin
	- les reçoivent comme tous les autres parents	
	- discutent du fonctionnement de l'enfant	

Intervenants	Fonctions	Fréquence de l'intervention
	- voit avec eux les points à améliorer ou à travailler - répond aux interrogations des parents	

g) Assiette horaire

Les trois enfants qui participent au projet suivent intégralement l'horaire d'une maternelle régulière, c'est-à-dire 675 minutes d'activités à la maternelle par semaine.

A cet horaire régulier, s'ajoute, selon le cas, trois ou quatre après-midi par semaine en classe support, où ils reçoivent les séances individuelles et collectives en orthophonie et où ils reçoivent également une aide particulière suivant les difficultés rencontrées par chacun à la maternelle. Ce temps consacré à la rééducation s'ajoute donc à l'horaire normal d'un enfant de cinq ans à la maternelle.

Nom de l'enfant	Temps à la maternelle par semaine	Temps en orthophonie par semaine	Temps en rééducation par semaine
X	675 minutes	200 minutes	115 minutes
Y	675 minutes	200 minutes	115 minutes
Z	675 minutes	200 minutes	220 minutes

Ainsi, les enfants reçoivent soit 990 minutes semaine ou 1095 minutes par semaine selon leur besoin plus ou moins grand de rééducation du langage ou des apprentissages de la maternelle.

h) Facteurs géographiques

La Commission Scolaire de Sherbrooke dessert en grande majorité, une population urbaine. Les trois enfants impliqués dans le projet habitent soit la ville de Sherbrooke, soit la banlieue immédiate.

De fait, la Commission Scolaire de Sherbrooke dessert une région dont le rayon maximum est d'une longueur de 20 kilomètres.

Les enfants fréquentent la maternelle de leur quartier. Deux d'entre eux, demeurant à plus de 1,6 kilomètres de l'école de leur quartier, sont cependant véhiculés par autobus. La distance qu'ils ont alors à parcourir est minime et est la même que celle parcourue par les autres enfants de leur voisinage. Le troisième enfant demeurant à moins d'un kilomètre de l'école de son quartier est tout de même voyagé par autobus pour se rendre à la maternelle, ses parents ayant fait une demande en ce sens vu la surdité de l'enfant.

Pour se rendre à l'école Sylvestre l'après-midi, où est située la classe support pour enfants déficients auditifs, les trois enfants sont voyagés par autobus, mais deux seulement demeurent assez loin de cette école, puisqu'il s'agit de l'école de quartier d'un des

enfants. L'enfant demeurant le plus loin de cette école effectue un trajet dont la durée est d'environ vingt minutes. De plus aucun des enfants n'a à effectuer une correspondance quelconque et leur transport se rend directement entre la maison et cette école.

L'organisation du transport n'a posé aucun problème spécifique chez les enfants qui s'y sont adaptés. De plus, nous n'avons pas remarqué chez eux de fatigue particulière due à la durée du transport. Ainsi le transport scolaire n'a pas eu de répercussion particulière dans l'organisation du projet.

i) Entente de services avec le Ministère des Affaires Sociales

Le département de santé communautaire a, depuis juin 1980, désigné une orthophoniste qui travaille à temps complet auprès des enfants sourds de la région. Ce service est valable autant pour les enfants scolarisés que pour les enfants qui ne le sont pas.

Ce nouveau service élimine donc toute nécessité d'une entente spéciale avec le Ministère des Affaires Sociales. L'orthophoniste désignée accepte de travailler prioritairement auprès des enfants du projet et leur accorde sept heures de son temps par semaine.

j) Autres

Nous avons posé des critères de sélection des enfants choisis pour un tel projet. Ces critères ne sont pas essentielle-

ment limitatifs, mais permettent dans une discussion de cas de connaître les chances de succès d'un enfant.

Critères du choix des candidats pour un projet d'intégration d'enfants déficients auditifs dans des maternelles régulières.

1- Age de l'enfant: 5 ans;

2- Surdité sévère ou profonde;

3- L'enfant doit être suivi en orthophonie depuis au moins deux ans et doit continuer à être suivi régulièrement;

4- L'enfant est d'intelligence normale; (1)

5- L'enfant doit être appareillé convenablement depuis au moins deux ans;

6- L'enfant doit avoir commencé sa socialisation par une année passée à la garderie;

7- L'enfant doit avoir fréquenté une pré-maternelle en milieu régulier;

8- Les parents doivent avoir été impliqués dans la rééducation de leur enfant, en participant aux séances d'orthophonie, en acceptant le passage de leur enfant à la garderie et à la pré-maternelle, et en continuant à la maison le travail amorcé à l'école.

De plus, nous croyons que certains critères de l'organisation des maternelles sont essentiels au succès du projet:

1- Les jardinières doivent bien accepter de recevoir un enfant déficient auditif;

2- Une jardinière recevant un enfant déficient auditif a moins d'enfants dans son groupe, ce qui favorise le fait qu'il ne soit pas considéré et ne soit pas un surplus de travail; un enfant déficient auditif compte alors pour trois enfants.

3- Un professeur itinérant spécialisé répond aux besoins de la jardinière et de l'enfant déficient auditif intégré.

(1) Les enfants ont été évalués par une psychotechnicienne avec l'aide du test WISC R non-verbal, en juin 1980.

4- Afin de favoriser la socialisation avec des enfants entendants, deux enfants déficients auditifs ne peuvent être placés dans une même classe.

5- L'enfant déficient auditif participe à des séances d'orthophonie qui lui permettent de développer son langage.

Rationel du choix du modèle d'intervention

En février 1979, nous comptons dans la région trois enfants déficients auditifs qui viennent d'avoir quatre ans. Ces enfants sont suivis en orthophonie au Centre hospitalier universitaire et sont engagés dans un processus de communication orale. Il s'agissait pour nous de la première fois où nous avions des enfants dépistés assez tôt pour être déjà bien engagés dans un processus de rééducation du langage à quatre ans.

L'orthophoniste, le professeur qui travaillait en classe spéciale avec des enfants déficients auditifs et les parents de ces trois jeunes ont alors analysé la situation et les ressources qui s'offraient. Il existe sur le territoire de la Commission Scolaire Régionale de l'Estrie une classe spéciale pour enfants déficients auditifs. Mais les jeunes qui y participent ont été dépistés tardivement et ont un grand retard au niveau du langage. Or nous croyions que pour développer plus rapidement leur langage des enfants dépistés tôt devraient être placés dans un milieu où le langage était le moyen de communication. C'est pourquoi, les spécialistes et les parents considérèrent que la classe spéciale n'était pas vraiment le milieu qui favoriserait ces trois enfants en particulier.

Il s'agissait de la seule ressource scolaire pour enfant déficient auditif dans la région. Or nous considérions qu'il est très important pour un enfant déficient auditif de bénificier de ressource au niveau de la communication, qu'il est aussi important à quatre ans, pour un enfant, de demeurer dans son foyer, près des personnes à qui il a commencé à s'identifier depuis sa naissance, et que tout enfant a droit de

Participer aux différentes activités des enfants de son âge. C'est pour quoi nous avons pensé à une intégration pour ses enfants. D'autant plus que les parents désiraient que leurs enfants, malgré leur handicap, aient la vie la plus normale possible.

Une intégration ne peut être un parachutage d'enfant dans une classe régulière. Il faut reconnaître que l'enfant déficient auditif, bien qu'engagé dans un processus de rééducation du langage, éprouve quand même des difficultés à ce niveau et demeure avec un handicap. C'est pourquoi nous avons d'abord voulu favoriser son intégration sociale, en demandant aux parents à ce qu'il fréquente une garderie. Ce fut une première étape importante d'intégration, étape qui a facilité le détachement du milieu familial, si bien que l'arrivée à l'école s'est faite sans heurt. Cette période nous a aussi permis de voir que deux enfants déficients auditifs placés ensemble, étaient portés à se retirer du groupe pour communiquer entre eux puisqu'ils se connaissaient déjà.

C'est pourquoi lorsqu'est venu le temps de les intégrer er pré-maternelle régulière, ils ont été placés de façon à ne pas se retrouver deux dans le même groupe classe.

Il est évident que des enfants déficients auditifs ont besoin d'orthophonie. C'est pourquoi nous avons organisé les séances d'orthophonie de façon à continuer le travail amorcé auprès d'eux dans des séances collectives, mais aussi de façon à pouvoir répondre à leurs besoins plus spécifiques en pré-maternelle par des séances individuelles qui se donnent dans leur milieu.

Par dessus tout, il fallait une personne qui puisse faire le lien entre les jardinières, l'orthophoniste et les parents. Cette personne

aiderait l'enfant à communiquer et servirait de support à la jardinière en répondant à ses interrogations, en lui expliquant les difficultés de l'enfant déficient auditif. Cette personne devait bien connaître le fonctionnement des enfants déficients auditifs et pouvoir rassurer au besoin les jardinières. C'est pourquoi, cette personne que nous nommons professeur itinérant est le pivot de tout le projet d'intégration et que nous ne croyons pas qu'une intégration pourrait se faire sans son apport.

4.2 Les objectifs de la recherche

Par cette démarche, nous voulons:

1- Evaluer la participation aux activités d'une maternelle régulière, d'un enfant déficient auditif qui répond à certains critères de sélection et qui reçoit le support nécessaire.

2- Evaluer l'intégration sociale de cet enfant à son groupe classe et sa possibilité de s'y faire des amis.

3- Evaluer le niveau des acquisitions (motrices, intellectuelles, sociales) faites par cet enfant déficient auditif et vérifier si elles correspondent aux acquisitions normalement attendues d'un enfant de cinq ans.

4- Vérifier si le développement du langage comme moyen de communication chez l'enfant déficient auditif est suffisant pour lui permettre d'intégrer une première année régulière.

Opérationnalisation de l'objectif général

Etapes de réalisation

Mars 1980

1- Rencontre des directions des écoles qui recevront les enfants déficients auditifs à la maternelle. Ce sont les écoles des quartiers où résident les enfants.

   - Accord de ces directions pour leur participation au projet.

2- Inscription des jeunes enfants déficients auditifs à la maternelle de l'école de leur quartier. Cette inscription fut faite par leurs parents.

Mai 1980

- Identification des jardinières de maternelles qui accepteront de recevoir les enfants dans leur groupe.

Juin 1980

1- Discussion du cas de chacun des enfants et évaluation des avantages pour lui d'intégrer une maternelle régulière.

2- Evaluation psychologique des enfants. (WISC R non-verbal)

3- Rencontre des participants au projet et des jardinières qui recevront les enfants déficients auditifs en maternelle. Les jardinières qui ont reçu ces enfants en pré-maternelle participent à la rencontre et échangent avec les jardinières de maternelle.

Cette rencontre permet de donner des informations générales sur le fonctionnement en classe avec un enfant déficient auditif.

4- Vérifier si les critères d'organisation des maternelles sont respectés.

Septembre 1980

1- Entrée des enfants déficients auditifs à la maternelle de leur quartier.

2- Début des enfants en classe spéciale l'après-midi à l'école Sylvestre.

3- Evaluation par l'orthophoniste du niveau de développement du langage des enfants déficients auditifs intégrés à la maternelle.

4- Evaluation de l'enfant déficient auditif à la maternelle par la jardinière au moyen des mêmes tests que ceux utilisés pour les autres enfants du groupe. Il s'agit en septembre d'un pré-test permettant de situer l'enfant et de voir quels sont les points à travailler particulièrement avec lui.

5- Composition d'une grille d'observation permettant de vérifier si l'enfant participe aux activités de la maternelle. (annexe A)

Octobre 1980

1- Préparation des sociogrammes.

2- Préparation de cinq questionnaires différents pour les composantes du projet-pilote afin de discuter avec les participants du fonctionnement du projet. Un premier questionnaire s'adresse aux parents (annexe B), un deuxième à l'orthophoniste (annexe C), un troisième au professeur itinérant (annexe D), un quatrième à la jardinière qui a reçu l'enfant en intégration, (annexe E) et un cinquième s'adresse à toutes les composantes du projet (Annexe F).

Novembre 1980

1- Première évaluation de la participation de l'enfant aux activités de la maternelle au moyen de la grille d'observation de la participation.

2- Vérifier au moyen d'un sociogramme de l'intégration sociale de l'enfant déficient auditif en classe maternelle.

3- Evaluation avec l'orthophoniste des acquisitions de l'enfant au niveau du langage.

Décembre 1980

1- Première analuse sommaire des résultats obtenus.

2- Au moyen de questionnaires, vérifier auprès de toutes les composantes du projet, la valeur probante des critères posés et du modele d'intervention.

Janvier 1981

1- Réorientation de la recherche.

2- Planification des différentes étapes de réalisation.

Février 1981

1- Deuxième évaluation de la participation de l'enfant aux activités de la maternelle au moyen de la grille d'observation de la participation.

2- Discussion du cas d'un enfant qui éprouvait certaines difficultés.

3- Rencontre pour l'orientation 1981-1982.

Mars 1981

1- Deuxième vérification au moyen d'un sociogramme de l'intégration sociale de l'enfant.

2- Discussion de la valeur probante des critères de notre modèle d'intervention.

3- Composition des critères de passage en première année.

Avril 1981

1- Rencontre avec les jardinières pour discuter de l'orientation possible

de chacun des enfants déficients auditifs pour septembre 1981.

2- Discussion des différents modèles d'intervention possibles pour septembre 1981.

3- Rencontre avec chacun des couples de parents pour discuter de l'orientation de leur enfant pour septembre 1981.

4- Elaboration des critères de passage en première année.

Mai 1981

1- Evaluation de l'enfant à l'aide d'un test de développement permettant de vérifier ses acquisitions.

2- Evaluation par l'orthophoniste des acquisitions de l'enfant au niveau du langage.

3- Troisième évaluation au moyen d'un sociogramme, de l'intégration sociale de l'enfant déficient auditif en classe maternelle.

4- Evaluation de la participation de l'enfant aux activités de la maternelle au moyen de la grille d'observation de la participation.

5- Vérification auprès de toutes les composantes du projet de la valeur probante des critères posés et du modèle d'intervention.

6- Discussion avec le professeur itinérant, l'orthophoniste, la jardinière et les parents des principales difficultés rencontrées par l'enfant et définition des solutions pour y remédier.

Juin 1981

1- Rencontre avec les directions d'école qui recevront les enfants en septembre 1981.

2- Rencontre avec les professeurs qui recevront les enfants déficients auditifs en intégration en septembre 1981.

3- Analyse détaillée des résultats obtenus.

Critères d'intégration des enfants déficients auditifs en première année de l'élémentaire régulier.

Pour être intégré en première année, l'enfant doit avoir complété avec succès une maternelle régulière. Pour bien comprendre l'acquis de l'enfant, il faut se reporter aux critères du choix du candidat face à l'intégration à la maternelle:

- l'enfant doit donc être suivi en orthophonie et l'avoir été pendant deux ans;
- l'enfant doit être d'intelligence normale;
- l'enfant doit être appareillé convenablement depuis au moins deux ans;
- l'enfant doit avoir commencé sa socialisation par une année passée à la garderie;
- l'enfant doit avoir fréquenté une pré-maternelle en milieu régulier;
- les parents doivent avoir été impliqués dans la rééducation de leur enfant.

Les candidats fréquentant la maternelle ont donc été préalablement choisis. De plus pour accéder à la première année, l'enfant doit avoir réussi sa maternelle selon les mêmes évaluations que tous les autres enfants. Cela implique que l'enfant doit avoir atteint au moins un stanine trois au test de développement des enfants de cinq ans. Cette cote indique que l'enfant a atteint une certaine maturité sociale, c'est-à-dire qu'il est capable d'écouter et de comprendre des consignes et il connaît suffisamment de vocabulaire pour pouvoir s'exprimer. C'est à ce niveau qu'un déficient auditif doit être conscient de ses difficultés et qu'il doit pouvoir les exprimer. L'enfant doit

également avoir atteint un niveau minimum de motricité fine et de motricité globale de même qu'il doit avoir intégré un minimum de notions spatio-temporelles. Nous considérons que l'enfant déficient auditif doit être évalué de la même façon que tous les autres enfants et qu'il nous est permis de formuler des critères spéciaux à son égard seulement au niveau du langage.

Au niveau du langage, l'enfant doit posséder un minimum sur les plans réceptif et expressif. Ce minimum pourrait être décrit comme ceci:

Langage réceptif:

- un vocabulaire réceptif dans les limites de la normale ou accusant un retard maximum de deux ans;
- bonne exécution de consignes simples et doubles;
- réponses adéquates à des questions précises sur les différents éléments de la phrase (qui, que, où,...);
- bonne orientation spatio-temporelle.

Langage expressif:

- acquisition de la phrase;
- utilisation des mots de relation (quelques omissions sont tolérées à ce niveau);
- acquisition de la plupart des règles morphologiques;
- bonne intelligibilité.

Ces critères constituent des standards minimaux que l'enfant doit avoir atteint pour pouvoir passer en première année du secteur régulier de l'enseignement.

De plus, ces critères ne seront valables qu'à la seule condition que l'enfant bénéficie du support essentiel: un professeur itinérant, des séances d'orthophonie.

4.4 Elaboration du modèle d'intervention

Problématique

La recherche faite en 1979-1980, alors que trois enfants déficients auditifs de quatre ans fréquentaient des pré-maternelles du système régulier de l'enseignement, avait démontré:

1- que l'enfant déficient auditif de quatre ans s'intégrait socialement au groupe d'enfants de son âge;

2- qu'il avait acquis les habilités psychomotrices d'un enfant de son âge;

3- qu'il participait au même titre que les enfants de son âge aux activités de la classe;

4- que les seules difficultés rencontrées se situaient au niveau de la communication et des activités où la communication orale jouait un rôle prépondérant. (Ex.: histoire racontée , chant...) Ces difficultés n'étaient cependant pas majeures au niveau de la pré-maternelle.

Etant donné l'évaluation d'un enfant, et le fait que la communication orale devient beaucoup plus importante à cinq ans pour entrer en relation avec des copains, pour participer aux activités de la classe ou pour acquérir les notions qu'un enfant de cinq ans acquiert à la maternelle, nous reformulons donc des hypothèses qui se rapprochent de celles formuler pour les enfants de la pré-maternelle.

Nous croyons en effet important, vu le dynamisme de l'enfant, de revérifier des hypothèses déjà posées au niveau de la pré-maternelle. Le langage jouant un rôle primordial chez l'enfant de cinq ans, nous voulons

vérifier si les difficultés rencontrées par l'enfant déficient auditif à ce niveau, affecteront sa participation aux activités de la maternelle, son intégration sociale au groupe, ses apprentissages scolaires.

C'est pourquoi, connaissant les difficultés de l'enfant déficient auditif pour les activités où la communication orale joue un rôle important, nous avons élaboré un modèle d'intervention qui répondrait le plus possible à leurs besoins. Notre modèle doit favoriser la communication orale et les apprentissages des enfants déficients auditifs en leur procurant une thérapie en orthophonie, une personne qui puisse faciliter leur communication avec l'adulte, et une classe support pour les apprentissages.

Leur besoin inhérent de vivre la vie de leur âge serait respecté par leur entrée en maternelle régulière. Nous croyons que pour l'enfant, peu importe son handicap, il est très important de vivre les expériences de son âge dans un milieu qui les favorise.

Plan rééducatif

Pour le projet-pilote, le seul programme de rééducation que connaissent les enfants déficients auditifs est au niveau de l'orthophonie. Chacun des enfants participe à des séances collectives et individuelles d'orthophonie qui se donnent en classe support l'après-midi. Durant ces séances, l'orthophoniste travaille avec les enfants toutes les parties du langage tant au niveau de l'expression que de la réception. Le travail se fait selon le niveau où est rendu l'enfant afin d'améliorer le plus possible son langage, qu'il s'agisse de compréhension de consignes ou de réponses à des questions.

L'orthophoniste peut orienter ses thérapies selon le

vocabulaire utilisé en maternelle régulière le matin. Le professeur itinérant servant d'intermédiaire entre la jardinière et l'orthophoniste, il lui est plus facile de travailler spécifiquement sur des difficultés rencontrées par l'enfant déficient auditif en classe maternelle, ou de reviser avec lui le nouveau vocabulaire vu avec la jardinière.

Il faut cependant souligner que nous avons dû utiliser une approche tout à fait particulière avec un des enfants participant au projet. Cet enfant, bien que connaissant plusieurs mots de vocabulaire, ne les utilise pas spontanément comme moyen de communication. Nous ne pouvons relier cette difficulté uniquement à la surdité profonde de l'enfant. Nous en sommes plutôt à en rechercher les causes précises. Ne pouvant cependant laisser l'enfant sans support face à ses difficultés de réelle communication, l'orthophoniste a adapté pour lui une méthode de communication à partir du tableau " Bliss ". Nous avons noté depuis une meilleure communication de l'enfant avec son entourage, mais nous ne pouvons pas parler encore de véritable communication orale.

Ainsi, le programme en orthophonie a pour objectif principal d'amener l'enfant déficient auditif à communiquer oralement en le faisant progresser tant au niveau de la réception de message, qu'au niveau de l'expression.

Dans notre plan rééducatif, il faut aussi considérer le rôle joué par la classe support, l'après-midi. Cette classe permet de réunir les enfants et de leur offrir des séances individuelles et collectives d'orthophonie, sans avoir à les retirer de leur classe maternelle. En effet, si nous voulons intégrer des enfants, il leur serait nuisible de leur fournir l'occasion de se sentir différents des autres en les retirant parfois de leur groupe. Cette classe permet à l'orthophoniste et au professeur iti-

nérant de travailler spécifiquement auprès des enfants de la compréhension du langage ou de travailler spécifiquement des difficultés qui se seraient présentées en classe maternelle. Ainsi, même si notre modèle d'intervention prévoit du travail possible pour quatre après-midi par semaine, il se pourrait qu'un enfant n'ayant pas de difficultés particulières, ne vienne que deux après-midi. Le travail qui se fait auprès des enfants dans cette classe n'est pas une répétition du travail de la maternelle, mais beaucoup plus un complément. Il ne revient pas à la jardinière d'insister auprès de l'enfant qui éprouve une difficulté, mais il lui appartient de la signaler pour qu'elle soit travaillée en classe support. Pour donner un exemple concret de ce type de support, une jardinière observe que l'enfant déficient auditif a beaucoup de difficultés à verbaliser ce qu'il ressent, ses sentiments. Cette difficulté particulière sera travaillée en classe support par l'orthophoniste et le professeur itinérant, qui se serviront des activités de l'enfant pour lui apprendre à exprimer ses sentiments.

Il faut ajouter que cette classe veut donner à l'enfant qui éprouve certaines difficultés, la possibilité de développer au maximum ses possibilités afin de favoriser son insertion définitive dans le secteur régulier.

Dans notre plan rééducatif, le professeur itinérant a joué un rôle déterminant. Celui-ci va dans chacune des maternelles à raison d'une demi-journée par semaine, par maternelle. Il participe alors aux activités de la classe en collaboration avec la jardinière. Il intervient auprès de tous les enfants, mais peut au besoin, intervenir de façon particulière auprès de l'enfant déficient auditif.

Le professeur itinérant discute aussi avec la jardinière des difficultés qu'elle rencontre avec l'enfant. Il peut alors voir avec

elle si l'enfant s'adapte bien, s'il comprend bien ce qu'on lui demande et il peut à l'occasion lui conseiller un mode d'approche différent auprès de l'enfant. Il est la personne ressource et la personne support auprès des jardinières et a su les sécuriser en début d'année scolaire. Sa présence hebdomadaire permet de discuter des problèmes avant qu'ils ne s'accumulent et qu'il n'y ait plus de solution possible.

Le professeur itinérant joue également un rôle auprès des parents des enfants déficients auditifs. Les connaissant déjà par l'entremise de l'Association du Québec pour enfants avec problèmes auditifs [A.Q.E.P.A.] et ayant travaillé avec eux à l'élaboration du projet-pilote, il fut possible de faciliter leur communication avec l'école. En collaboration avec l'orthophoniste, il informe les parents du travail qui est fait auprès de l'enfant et les aide à voir de quelle façon ils peuvent continuer le travail à la maison. Les parents savent qu'ils peuvent le contacter en tout temps.

Plan pédagogique

Les jardinières n'utilisent aucune approche éducative particulière face à l'enfant déficient auditif. Elles poursuivent avec lui les mêmes objectifs qu'avec les autres enfants de la maternelle. Ces objectifs peuvent varier selon les maternelles. Nous joignons ici en annexe G, les objectifs spécifiques de deux maternelles à titre d'exemple. Ces objectifs visent un développement global de l'enfant. Il est nécessaire de comprendre que si nous parlons d'intégration pour un enfant il est impensable de transformer la classe pour lui. Il faut plutôt que l'enfant s'adapte à la classe. Et nous croyons que l'enfant est capable de le faire s'il reçoit le support nécessaire.

C'est pourquoi, la jardinière n'a pas transformé ses objectifs pour l'enfant déficient auditif. Ses objectifs à atteindre avec l'enfant étaient les mêmes que ceux des enfants de son âge. Seul le mode d'approche a pu parfois différer. Pour adapter ce mode d'approche, la jar-

dinière devait, par exemple, vérifier si l'enfant déficient auditif était bien placé dans la classe lorsqu'elle racontait une histoire, vérifier si l'enfant avait réellement compris une consigne, attirer son attention avant de lui parler. Ces adaptations sont réellement mineures et ne changent pas le déroulement de la classe. En fait, il ne s'agit pas de changer les consignes pour l'enfant déficient auditif, mais de changer leur formulation lorsque l'enfant n'a pas compris.

Si nous voulons vraiment connaître les possibilités de l'enfant de s'intégrer en classe régulière nous ne pouvons pas faire des exceptions en classe pour lui. C'est pourquoi nous avons demandé à ce qu'il passe les même tests de développement que tous les autres enfants de la maternelle. Et c'est également pourquoi la jardinière n'a pas changé ses objectifs ou ses exigences face à l'enfant déficient auditif.

Plan social

Les interventions sociales furent faites auprès des parents et des jardinières. Aucune intervention particulière ne fut faite auprès des enfants de la maternelle. Nous avons cru bon de laisser les enfant poser spontanément des questions au moment opportun. Ainsi, dans une maternelle où déjà plusieurs enfants connaissaient l'enfant déficient auditif, les questions des enfants n'ont pas été pressantes. Dans une autre maternelle, les enfants ne se sont aperçus du problème auditif de l'enfant que lorsqu'il fut temps de changer les piles de son appareil. Mais dans aucun cas l'acceptation de l'enfant déficient auditif dans le groupe n'a causé des problèmes aux enfants. Ils l'ont accepté d'emblée avec les amitiés et les discordes que cela comporte.

La première approche auprès des jardinières s'est

faite en juin 1980. Nous les avons rencontrées en présence des jardinières qui avaient reçu les enfants en pré-maternelle afin de les informer au sujet de la déficience auditive et du fonctionnement de chacun des enfants. Une seconde approche fut faite en septembre. L'orthophoniste a alors visité chacune des jardinière pour lui donner des informations plus spécifiques et pour répondre à ses questions. La véritable approche s'est faite quand les jardinières ont connu l'enfant. C'est alors le professeur itinérant qui a répondu aux interrogations des jardinières au fur et à mesure qu'elles se posaient. Les jardinières ont reçu très peu de documentation écrite sur la déficience auditive. Nous ne voulions pas de fait que l'enfant intégré reçoive un traitement de faveur, mais plutôt qu'il fasse les expériences que doit faire un enfant de cinq ans.

Les parents ont d'abord désiré que leur enfant reçoive des services adéquats à l'école. Ils acceptèrent d'envoyer leur enfant à la garderie, puis l'année suivante en pré-maternelle régulière. Ce sont eux qui ont cherché une solution face aux problèmes des services scolaires pour un enfant déficient auditif. Avec l'aide de l'orthophoniste et du professeur itinérant, ils ont travaillé à l'élaboration du projet. Leur collaboration est donc à l'origine même du projet.

Les parents ont assisté en moyenne durant deux ou trois ans aux séances collectives d'orthophonie qui se donnaient une fois par semaine. Ils ont continué à la maison le travail amorcé auprès de l'enfant durant ces séances. Ayant acquis auprès de leur enfant un mode de fonctionnement, leur présence aux séances d'orthophonie n'est requise cette année qu'au besoin. Mais nous savons qu'ils continuent à la maison le travail qui se fait à l'école.

Les parents ont également collaboré avec la jardinière. Ils ont participé à des rencontres à l'école où il leur fut possible d'échanger

avec la jardinière.

Il faut aussi noter que tous les parents des enfants déficients auditifs intégrés en maternelle régulière, sont membres actifs de l'Association du Québec pour enfants avec problèmes auditifs. Ces rencontres leur permettent d'échanger entre eux des différents problèmes rencontrés par leur enfant et de rencontrer le professeur itinérant et l'orthophoniste qui en font également partie. L'A.Q.E.P.A. a pu faciliter les échanges entre eux.

4.5 Evaluation du modèle d'intervention et d'organisation

a) moyens d'évaluation:

Ayant posé quatre hypothèses de recherche, nous évaluerons spécifiquement les résultats obtenus concernant chacune de ces hypothèses.

1- Ainsi, afin d'évaluer la participation des enfants déficients auditifs aux activités de la maternelle, nous avons composé une grille d'observation de la participation aux différentes activités de la maternelle. Nous présentons cette grille en annexe " A ".

2- Afin d'évaluer les acquisitions qu'a fait l'enfant déficient auditif durant l'année scolaire, nous nous servons du test utilisé par la jardinière dans le groupe. Il s'agit d'un test composé d'un pré-test administré à l'enfant en septembre et d'un post-test administré en mai. Comme nous avons rencontré deux tests différents selon les maternelles, nous les joignons tous les deux en annexe " H".

3- Afin d'évaluer l'intégration sociale de l'enfant déficient auditif en maternelle, nous avons fait passer trois sociogrammes durant l'année scolaire: le premier en novembre, le deuxième en février-mars et le troisième en mai.

4- Afin de discuter avec les participants du projet, de son fonctionnement, nous avons composé des questionnaires:

a) questionnaire aux parents : Annexe " B "
b) questionnaire aux jardinières : Annexe " E "
c) questionnaire à l'orthophoniste : Annexe " C "
d) questionnaire au professeur itinérant: Annexe " D "

5- Afin de vérifier plus spécifiquement le développement du langage de l'enfant, nous n'avons pas construit d'instrument particulier. L'orthophoniste a plutôt fait une analyse du langage des enfants en septembre 1980.

Puis, par observation des comportements de ceux-ci à l'occasion des thérapies et à l'occasion d'activités en classe support, elle a relevé les différentes acquisitions des enfants durant l'année scolaire pour en faire un bilan en mai 1981.

b) méthodes d'analyse:

Nous étudierons les résultats obtenus pour chacun des enfants et aux quatre niveaux où nous avons formulé des hypothèses. Nous ferons donc pour chacun des enfants une discussion de son évolution au niveau de la participation aux activités de la maternelle, de ses acquisitions, de son intégration sociale dans le groupe et du développement de son langage.

Afin d'évaluer la participation de l'enfant déficient auditif aux activités de la maternelle, nous avons composé une grille d'observation que la jardinière a administrée trois fois durant l'année scolaire: en novembre, en février et en mai. Cette grille évalue uniquement la participation ou le retrait de l'enfant sans tenir compte de ses acquisitions.

Pour ce qui est de l'intégration sociale de l'enfant déficient auditif dans son groupe, nous l'avons évalué à partir de trois sociogrammes administrés en novembre, en mars et en mai. Nous nous sommes également servis des observations des jardinières qui pouvaient aider à expliquer les résultats obtenus par les sociogrammes. Nous sommes conscients que les résultats d'un sociogramme mesurent un moment précis de la vie d'un groupe surtout chez des

enfants en bas âge. C'est pourquoi nous nous sommes également servis d'observations quotidiennes pour confirmer ou expliquer les données recueillies.

Afin de vérifier les acquisitions des enfants déficients auditifs, ceux-ci ont passé comme tous les autres enfants de la maternelle un pré-test donnant leur bilan de développement en début d'année scolaire, puis en post-test en mai, mesurant ainsi les acquisitions de l'enfant durant l'année. Nous nous sommes servis des tests qui étaient utilisés dans les maternelles d'intégration, afin que l'enfant déficient auditif soit évalué de la même façon que tous les autres enfants de son groupe, ce qui nous semble très important si nous voulons parler de réelle intégration.

Au plan du <u>langage</u>, l'orthophoniste ayant travaillé depuis trois ou quatre ans avec les enfants déficients auditifs, connaissait bien leur rendement en début d'année scolaire. Il lui était facile de situer les acquisitions de l'enfant au niveau du langage. A partir de ces connaissances, de ses observations durant les thérapies et durant les activités en classe support, l'orthophoniste a évalué les progrès de l'enfant en langage. Le bilan de ces acquisitions a été noté en mai.

Ainsi nous discuterons du cas de chacun des enfants déficients auditifs intégrés en tenant compte des résultats obtenus à tous ces niveaux. De plus, nous ferons une discussion, avec les participants au projet, des différents éléments du modèle d'intervention, nous permettant d'évaluer l'importance à accorder à chacun des critères d'organisation et du choix des candidats.

a) grille d'observation de la participation : Annexe "A"
b) tests de développement et d'acquisition du niveau de la maternelle : Annexe "H"
c) sociogramme : Annexe "I"

c) Présentation des résultats

1- Enfant X

Cet enfant est un garçon de quatre ans dont la surdité est sévère. Son seuil d'audition se situe à 75 dB pour l'oreille gauche et à 110 dB pour l'oreille droite. Il a été dépisté à l'âge de deux ans et est suivi en orthophonie depuis. En 1978-1979, il a fréquenté une garderie et en 1979-1980 une pré-maternelle du secteur régulier de l'enseignement.

a) Participation aux activités de la maternelle

L'observation générale qui ressort de la grille d'observation de la participation est que l'enfant participe à la majorité des activités de la classe comme tous les autres enfants et même s'il éprouve parfois des difficultés. De plus, nous avons pu remarquer que sa participation aux activités s'est améliorée en cours d'année.

En novembre, nous avions noté que l'enfant éprouvait certaines difficultés à suivre des activités de chant, de rythme ou de détente. Bien accepté par le groupe, il était alors peu porté à communiquer avec les autres et exécutait souvent les activités par imitation des autres.

En février, la jardinière observait que l'enfant avait amélioré sa participation aux activités de chant et de rythme, qu'il essayait de communiquer avec les autres. Les principales difficultés se situaient alors au niveau des activités de fin et de détente. De plus, elle observait que pour les activités libres en classe, l'enfant avait des préférences marquées et qu'il en délaissait certaines autres comme les casse-tête, le mime d'histoire, le modelage, les marionnettes et les livres d'images.

En mai, nous observons de nouveaux changements et une meilleure participation aux activités. La jardinière note que l'enfant participe à toutes les activités dirigées et il parvient à faire de lui-même ses choix d'ateliers. Il éprouve encore des difficultés au niveau des activités de film, mais cela ne l'empêche pas de participer de son mieux. Il a fait des progrès marqués au niveau des activités de psychomitricité ce qui le valorise beaucoup. De plus en plus, il se fait des amis dans le groupe et il communique avec eux. Ses préférences pour certaines activités libres demeurent marquées mais il participe également aux activités qu'il aime moins.

Nous pouvons donc conclure que la participation de l'enfant aux activités de la maternelle est normale. Il a en effet participé à toutes les activités et a réussi à faire de lui-même son choix d'ateliers. De plus il a su trouver les activités les plus susceptibles de le valoriser et a su les exploiter.

b) Acquisitions: bilan de développement

A la fin d'avril la jardinière a administré à l'enfant le test de la maternelle (annexe H). Ce test est administré en deux séances. La jardinière a d'abord administré la batterie collective. Puis, quatre jours plus tard, elle a administré la batterie individuelle à l'enfant. Cette batterie évalue: le vocubulaire, les similitudes, les connaissances, le dessin de la personne, les phrases, le rythme reproduction, le nombre, la reproduction de formes. Elle permet donc de connaître l'évolution en première année.

Durant la passation de la batterie collective, l'enfant déficient auditif a été traité comme tous les autres enfants de la classe. Il ne recevait pas plus d'informations. La jardinière a corrigé le test avant de lui faire passer individuellement. Elle s'aperçut

alors que l'enfant éprouvait des difficultés au niveau des connaissances, des phrases, du dessin du bonhomme. Les phrases exigeant une attention soutenue puisqu'il s'agissait de consignes doubles, avaient souvent échappées à l'enfant qui s'était fié uniquement au début de la consigne.

Lors de la passation individuelle, la jardinière a pu demander à l'enfant de faire attention et de bien écouter toute la consigne. Elle a alors noté une nette amélioration de ses résultats. L'enfant était très attentif et recherchait l'approbation de la jardinière qui a dû parfois répéter certaines consignes. Les résultats au test individuel ont donc été supérieurs à ceux du test collectif.

De plus, le test a permis à la jardinière de savoir que l'enfant ne connaissait pas le symbole des chiffres de 1 à 10, et qu'il ne connaissait pas ses voyelles. Elle en fit la remarque au professeur-itinérant et aux parents. La semaine suivante, elle pouvait vérifier que l'enfant avait acquis ses symboles numériques et ses voyelles. Ces connaissances au test, auraient augmenté les résultats de l'enfant.

Nous pouvons donc conclure que les résultats de l'enfant au test de la maternelle le situe dans la moyenne des enfants de son groupe, cela autant au test collectif qu'au test individuel. Normalement l'enfant pourrait entreprendre une première année sans problème, à la condition de continuer à travailler en orthophonie pour améliorer sa compréhension de consignes et son vocabulaire.

c) Développement du langage

Au niveau de la communication orale, il est l'enfant qui s'intègre très bien en classe régulière, malgré un léger retard de la parole. En orthophonie, le travail a porté autant au niveau du

processus expressif qu'au niveau du processus réceptif afin d'améliorer ce qu'il possède déjà.

Pour ce qui est du processus expressif, nous remarquons encore une légère immaturité pour la phraséologie et la grammaire. Le retard de la parole est cependant léger. L'enfant arrive maintenant beaucoup plus à s'exprimer spontanément. Le langage est devenu pour lui la façon naturelle d'entrer en communication avec les autres, et il l'utilise sans se sentir mal à l'aise.

Au niveau du processus réceptif, l'enfant parvient bien à comprendre des consignes simples, mais éprouve encore quelques difficultés pour les consignes doubles. Par contre, il parvient à comprendre quelques consignes complexes. Son retard au niveau du vocabulaire réceptif est très modéré, mais il éprouve encore certaines difficultés avec les notions temporelles.

Ayant travaillé cette année avec l'enfant en orthophonie et en classe support le repérage du mot clé pour comprendre une consigne complexe, nous avons pu noter que l'enfant avait fait des progrès en ce sens. Ainsi, lorsque l'enfant a passé le bilan de développement à la maternelle, la jardinière a observé qu'en individuel il parvenait bien à comprendre les consignes complexes si on lui demandait de porter attention.

Nous pouvons donc conclure que cet enfant a progressé au niveau du langage durant l'année scolaire et ces progrès se sont faits tant au niveau du processus expressif qu'au niveau du processus réceptif. Ces progrès ne font cependant pas que son langage soit le même que celui d'un enfant de son âge. Mais les progrès réalisés permettent néanmoins d'affirmer que l'enfant a bénéficié de son expérience en maternelle et qu'il a profité de la classe support et de l'orthophonie.

d) Aspect social

Afin d'évaluer l'intégration sociale de l'enfant X dans son groupe, nous avons fait passer trois sociogrammes en cours d'année scolaire: un en novembre, un en mars et un en mai. L'étude des trois sociogrammes nous permet de constater que l'enfant X n'est pas un enfant rejeté dans le groupe. Il est probablement isolé. Nous attribuons ce fait beaucoup plus à son caractère qu'à son handicap.

De fait, l'enfant X est un enfant plutôt réservé en groupe. Il n'est pas celui qui va aller au devant des personnes, mais il participe tout de même aux activités avec elles. Il communique avec les autres enfants du groupe, mais de par son caractère n'est pas un leader dans le groupe.

La jardinière a observé que l'enfant X est considéré par les autres enfants du groupe comme un enfant dit normal. Ceux-ci vont le chercher pour jouer et l'enfant X s'est fait un groupe d'amis comme les autres enfants. Il a d'ailleurs réussi cette année à trouver un de ses points forts et a pu ainsi épater les autres enfants. Les enfants de la classe ne connaissaient pas le handicap de l'enfant avant qu'il ait à changer les piles de son appareil.

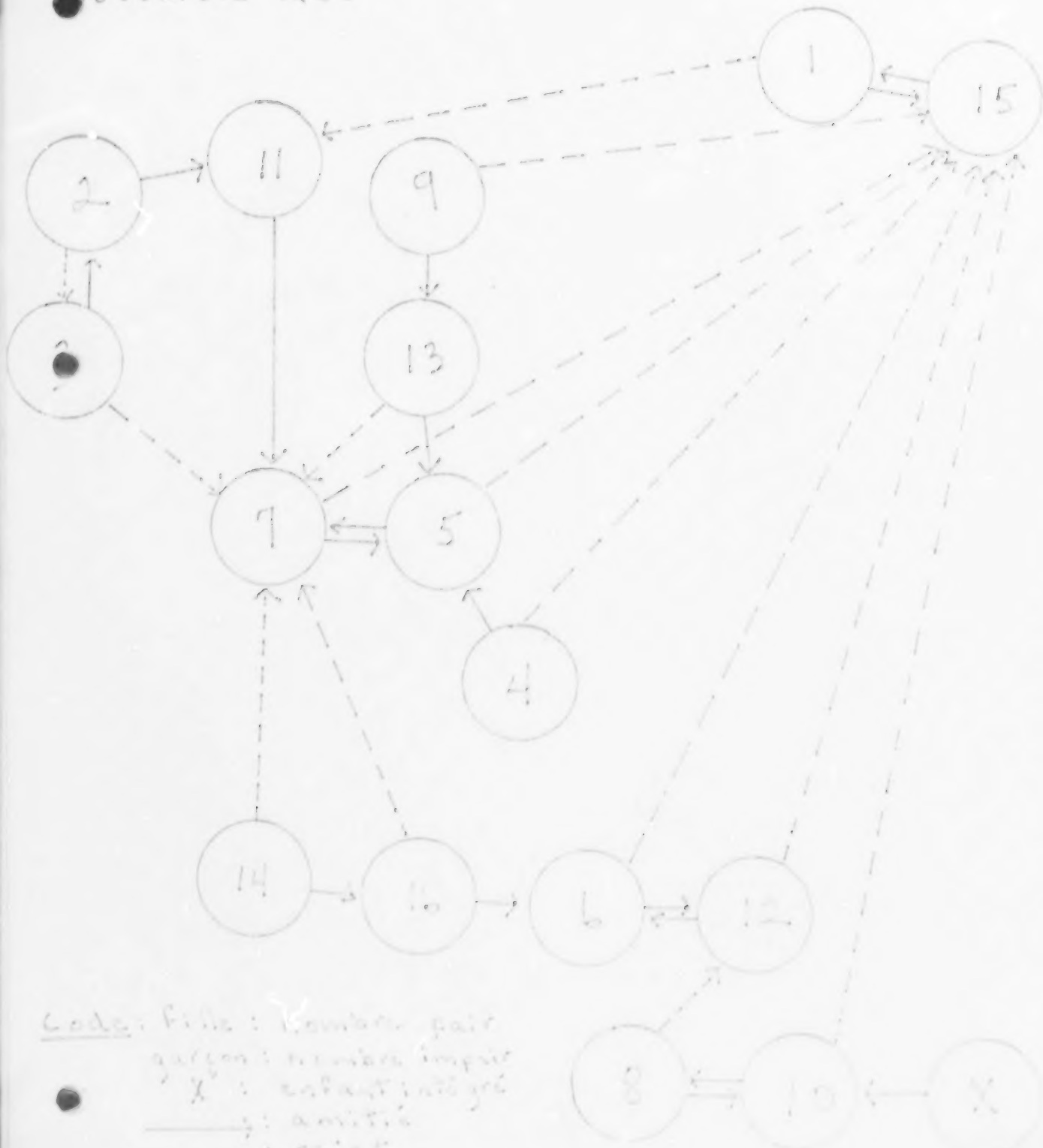
Ainsi, l'intégration sociale de l'enfant dans le groupe n'a jamais été problématique et l'enfant a été actif en classe. Il s'est fait des amis, a échangé avec eux et avec la jardinière et s'est bien fait comprendre autant des enfants que de l'adulte. De même, les enfants de la classe l'ont accepté et l'ont intégré à leurs activités au même titre qu'un autre enfant.

C'est pourquoi nous pouvons affirmer que sans être un leader, l'enfant X a bien su s'intégrer à son groupe classe.

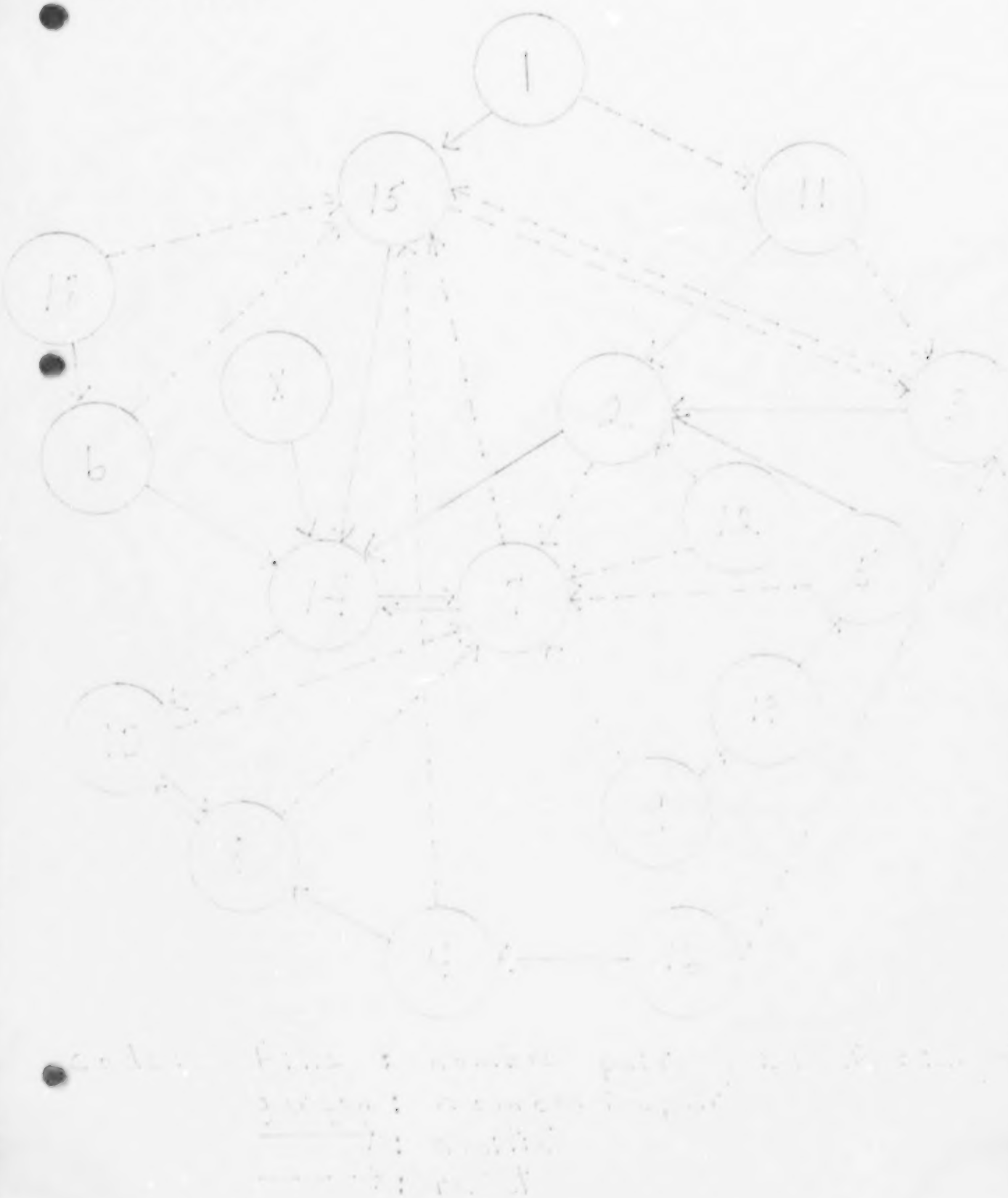
Sociogramme

Maternelle : 5 ans — Ecole : St-Esprit

Novembre 1980



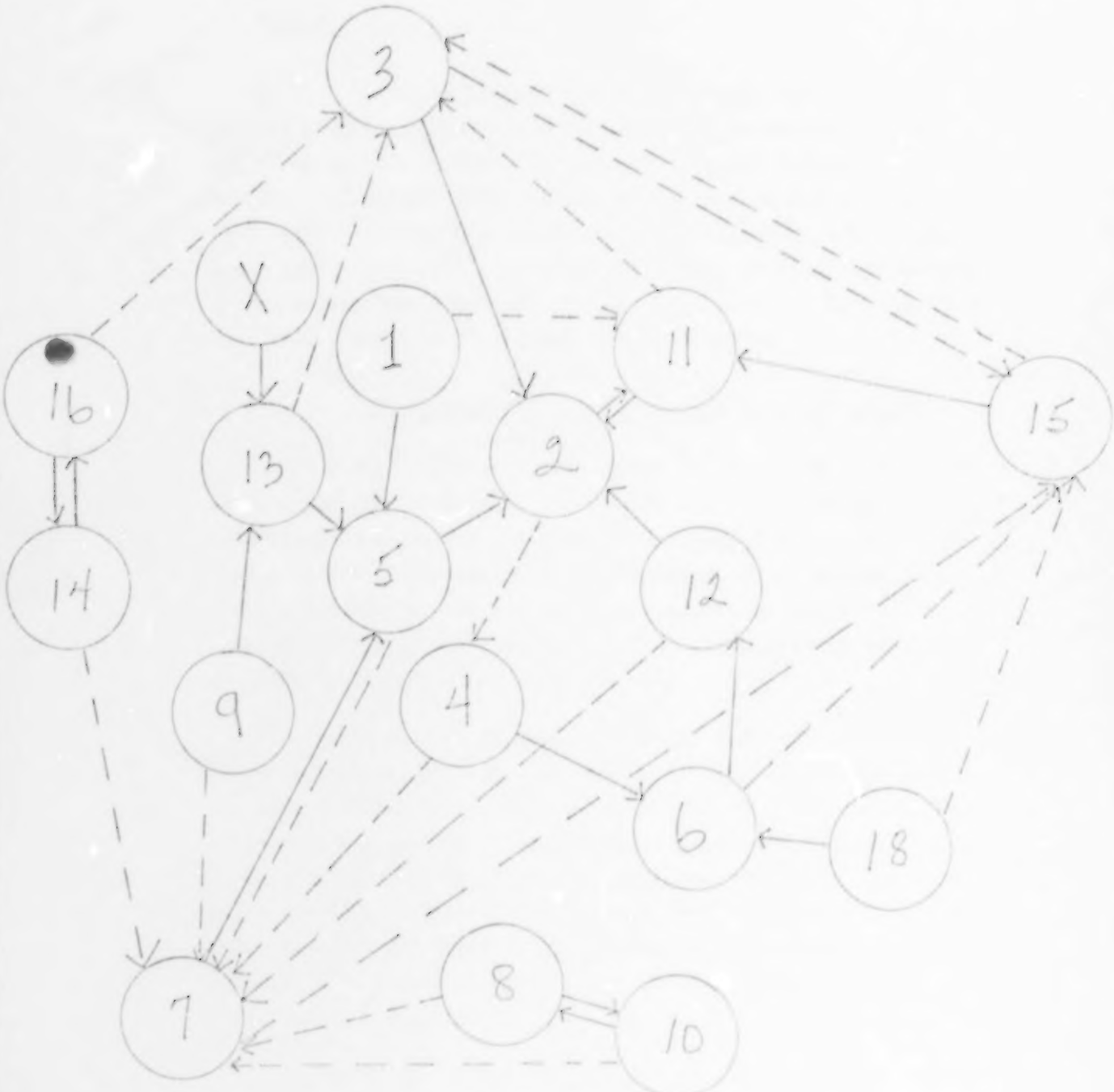
Code : Fille : Nombre pair
garçon : nombre impair
X : enfant intégré
——→ : accueil
- - - → : rejet



Sociogramme

Maternelle : 5 ans — Ecole : St-Esprit

Mai 1981



Code : fille : nombre pair — X : enfant intégré

garçon : nombre impair

——→ : amitié

- - - -→ : rejet

2- Enfant V

Cette enfant est une fille de cinq ans dont la surdité est sévère (seuil d'audition 110 dB HL oreille gauche, 100 dB HL oreille droite). Elle a été dépistée à l'âge de trois ans et a été suivie régulièrement en orthophonie depuis. En 1978-1979, elle a fréquenté une garderie et en 1979-1980, elle a vécu une intégration en pré-maternelle du secteur régulier de l'enseignement. En décembre 1980, elle a subi une baisse d'audition notable, son seuil d'audition se situant avant à 80 dB HL.

a) Participation aux activités de la maternelle

La participation de cette enfant aux activités de la maternelle a été très fluctuante en cours d'année. De fait nous avions observé en novembre que l'enfant semblait peu à peu se retirer du groupe. Elle faisait ce qu'on lui demandait de faire mais elle n'était pas portée vers les autres enfants du groupe comme elle l'était en début d'année scolaire. Elle apparaissait comme une enfant qui cherche sa place dans un groupe.

L'évaluation de la participation de l'enfant aux activités faite en mars reflète cette situation. L'enfant participe bien à des activités dirigées: les histoires racontées, les chants, les comptines, les activités psychomotrices, mais tout l'aspect social de sa participation en classe est alors très déficient. La jardinière remarque alors que l'enfant peut facilement suivre les autres dans des activités intellectuelles, mais qu'elle éprouve des difficultés dans sa vie de groupe, que son cheminement est cependant très lent au niveau social.

Après avoir constaté les difficultés de l'enfant en décembre, nous avons réévalué son audition pour constater que l'enfant avait

vécu une baisse d'audition appréciable. Ce fait nous a permis de penser que l'enfant pouvait alors éprouver des difficultés d'ajustement à cette nouvelle situation, surtout en milieu qui lui était plus étranger. De fait, en classe support nous n'avions remarqué aucun changement de comportement chez l'enfant. Nous avions finalement posé comme hypothèse que les difficultés d'adaptation de l'enfant pouvaient être causées du fait qu'elle se trouvait dans une classe où il y avait plusieurs enfants très turbulents et difficiles. Nous ne pourrons jamais démontrer la validité de cette hypothèse, mais nous pensons qu'une baisse d'audition et un milieu difficile constituent des facteurs suffisants pour expliquer qu'un enfant éprouve des difficultés à participer socialement aux activités du groupe.

L'évaluation de la participation effectuée en mai nous a permis de constater un réel progrès de l'enfant à ce niveau. La jardinière affirme que l'enfant a fait beaucoup de progrès depuis deux mois et qu'elle a maintenant l'impression qu'elle fait partie du groupe. De fait l'enfant participe aux activités d'histoires racontées, de film, de chants, de psychomotricité, de pré-lecture pré-écriture. Elle parvient maintenant à participer beaucoup mieux aux activités libres et sa collaboration à la vie de la classe ne fait plus de doute.

Nous pouvons donc conclure qu'après avoir éprouvé de sérieuses difficultés au niveau de la participation, l'enfant a réussi en fin d'année scolaire à s'intégrer à la vie du groupe et à participer aux activités de la classe comme tous les autres enfants.

b) Acquisitions: bilan de développement

A la fin d'avril, l'orthopédagogue de l'école a administré à l'enfant le test de la maternelle (annexe H). Ce test fut administré en une seule séance qui fut collective. L'orthopédagogue a alors observé que l'enfant semblait très peu confiante et qu'elle avait continuellement besoin de signes approbatifs pour répondre au questionnaire. Il a de plus observé que l'enfant semblait peu ou ne pas comprendre les consignes. Comme pour nous l'intégration veut dire que l'enfant ne reçoit pas de traitement de faveur et doit être évalué de la même façon que les autres enfants du groupe, nous avons demandé à la jardinière de ne pas reprendre le test en individuel puisqu'elle ne le faisait pas pour les autres enfants du groupe.

Il demeure donc que les résultats à ce test sont peu satisfaisants puisque l'enfant obtient en moyenne un stanine 1 alors qu'il faut obtenir un stanine 3 pour pouvoir passer en première année. Nous remarquons cependant que l'enfant a perdu la majorité de ses points dans des questions faisant appel à la compréhension de consignes verbales: vocabulaire, connaissances, phrases, nombres. Par contre, l'enfant Y s'est classé la meilleure de son groupe pour le rythme et la reproduction et a eu une forte note en perception.

Ces résultats font dire à la jardinière que l'enfant a certainement de très grandes possibilités. Elle aurait cependant beaucoup de travail à faire pour la compréhension des consignes verbales et pour améliorer son assurance face à une situation nouvelle. Le résultat de ce test ne nous permet d'affirmer que l'enfant puisse entreprendre une première année sans difficulté, mais ces résultats ne nous permettent pas non plus d'affirmer le contraire. Il est cependant certain que l'enfant aura encore besoin de support

et aura besoin de travailler avec l'orthophoniste.

c) Développement du langage

Au niveau de la communication orale, cette enfant est présentement fonctionnelle. Elle peut en effet construire des phrases simples bien structurées et utiliser des mots de relation. Cependant, un retard de parole modéré rend parfois la communication difficile surtout dans des conditions non favorables.

Ainsi, au niveau du processus expressif nous remarquons un retard modéré de la parole. Un retard léger au niveau de la phraséologie et de la grammaire persiste. Mais nous croyons que l'enfant a amélioré son vocabulaire et elle utilise le langage de façon beaucoup plus spontanée.

Au niveau du processus réceptif, nous constatons que l'enfant comprend des consignes simples et qu'elle commence à comprendre des consignes doubles. Avant eu cette année une baisse d'audition appréciable, la jardinière a remarqué que l'enfant avait beaucoup plus de difficultés à comprendre les consignes en classe. Par contre cette situation s'est beaucoup améliorée depuis le mois d'avril. Il s'agit probablement pour l'enfant d'une adaptation à son nouveau handicap. L'enfant présente donc un retard modéré pour le vocabulaire réceptif.

Considérant la baisse d'audition de l'enfant durant l'année nous croyons que l'enfant a tout de même fait des progrès. Elle possède maintenant quelques notions temporelles et utilise le langage beaucoup plus spontanément, bien que ceci ce soit très peu vérifié en maternelle. Par contre, en classe support, nous n'avons pas remarqué de changements notables chez l'enfant. Le langage de

l'enfant y n'est cependant pas celui d'un enfant de son âge et elle aurait avantage à poursuivre ses thérapies en orthophonie et en classe-support.

d) Aspect social

Afin de vérifier l'intégration sociale de l'enfant à son groupe classe, nous avons passé cette année trois sociogrammes: un en novembre, un en février et un en mai. Nous nous sommes aussi servis des observations de la jardinière. Les sociogrammes nous révèlent que l'enfant n'a jamais été rejetée par le groupe et qu'elle a même toujours été choisie.

Lors du sociogramme de novembre, la jardinière nous avait expliqué qu'elle avait orienté un enfant du groupe vers l'enfant Y parce qu'elle la sentait isolée dans la classe. En mars, nous remarquons que l'enfant a été choisie par deux autres enfants et en mai, qu'elle avait été choisie par un enfant différent de ceux de mars ou de novembre.

De fait, jamais l'enfant Y n'a été rejetée par le groupe d'enfants de la classe. Mais elle a eu beaucoup de difficultés à trouver la place qui lui revenait dans le groupe. Elle se retirait un peu du groupe, participait aux activités, sans être véritablement active dans la classe, sans se faire de véritable amis.

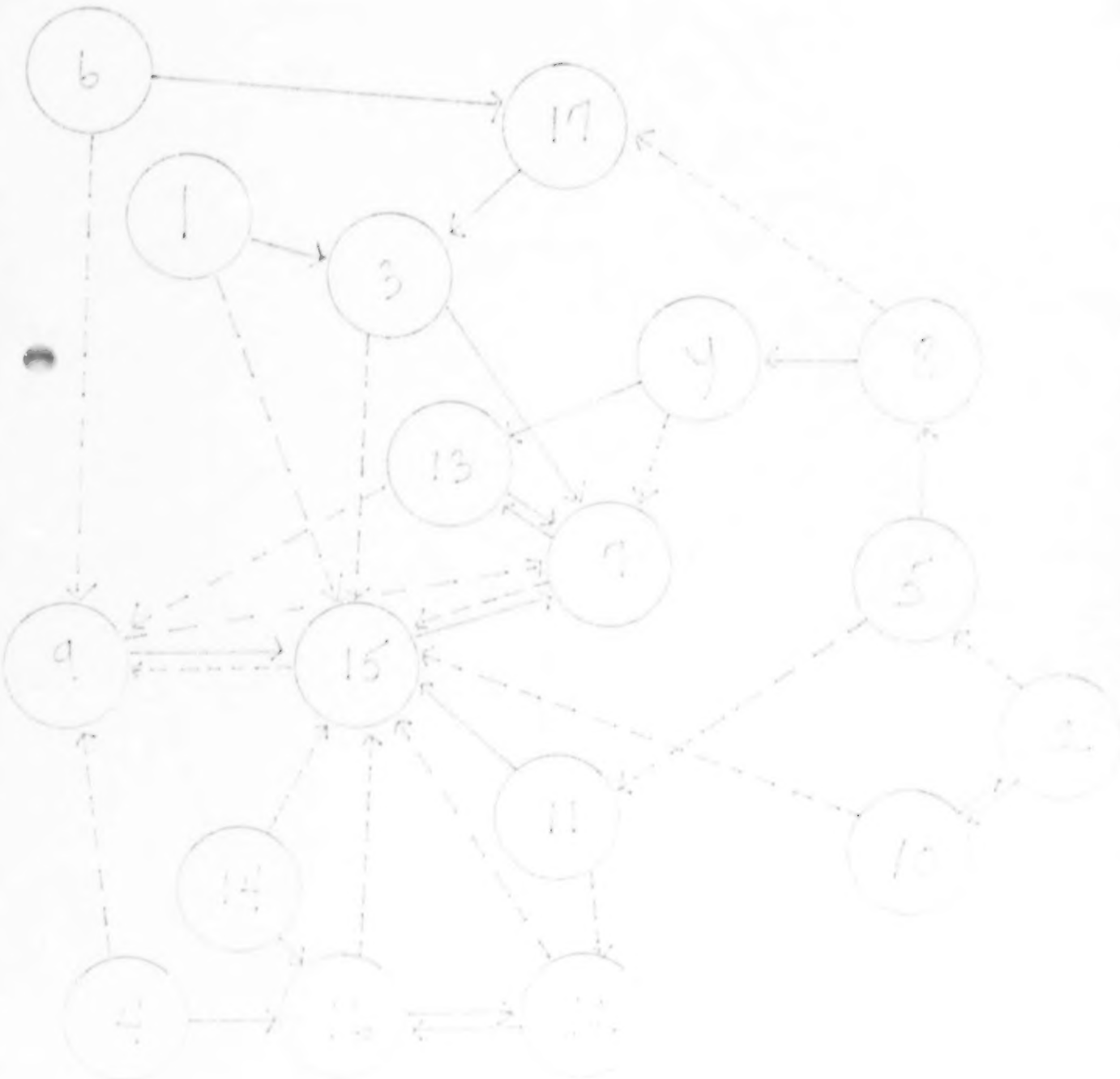
Cette situation s'est améliorée depuis la fin d'avril. Il est très difficile pour nous de connaître les raisons justifiant ce changement de comportement. Nous ne pouvons que soumettre des hypothèses: amélioration du climat dans la classe qui était assez difficile, adaptation de l'enfant Y à sa baisse d'audition, adaptation à la nouvelle école.

L'intégration sociale de l'enfant V ayant posé quelques problèmes en cours d'année, nous pensons que son intégration en première année nécessiterait un bon suivi de la part de l'orthophoniste et du professeur itinérant.

Sociogramme

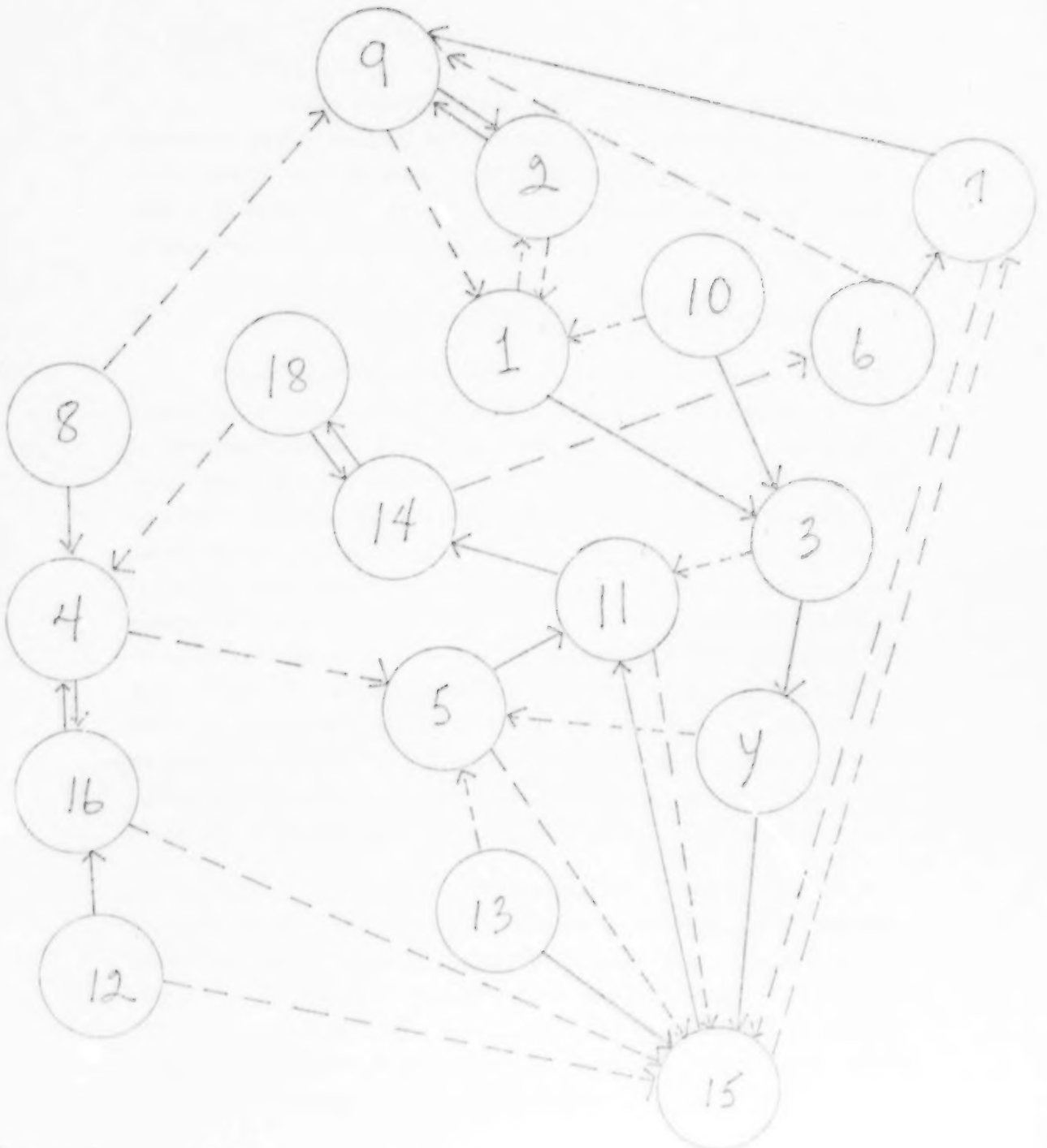
Maternelle : 5 ans — Ecole : Beaumanoir

Novembre 1950



Sociogramme

Maternelle : 5 ans — Ecole : Desranleau
Mai 1981



code: fille : nombre pair
garçon : nombre impair
y : enfant intégrée
——→ : amitié
- - - - → : rejet

3- Enfant Z

Cette enfant est une fille de cinq ans dont la surdité est profonde. Elle a été dépistée à l'âge de trois ans et elle a été suivie régulièrement en orthophonie depuis. En 1978-1979, elle a fréquenté une garderie et 1979-1980, elle vivait une intégration en pré-maternelle régulière.

a) Participation aux activités de la maternelle

L'idée générale qui ressort de la grille d'observation de la participation de l'enfant déficient auditif en maternelle est que sa participation est tout à fait normale et régulière. En effet, nous remarquons que l'enfant participe aux activités d'histoires racontées et de livres d'images même si elle ne porte pas toujours attention aux activités de chants, de comptines. Et ce sont là les activités pour lesquelles l'enfant déficient auditif éprouve normalement le plus de difficultés. L'enfant peut arriver à suivre un rythme par imitation des autres enfants et n'éprouve aucune difficulté pour la participation aux activités de psychomotricité. Elle parvient également à participer aux activités de pré-lecture, de pré-écriture et d'éveil mathématique. Il faut noter que cette participation se fait souvent par imitation et que l'enfant ne comprend pas nécessairement les consignes qui lui sont données.

Pour ce qui est des activités libres, l'enfant réussit à faire un choix d'activités et participe à plusieurs activités différentes. Elle semble parfaitement heureuse dans le groupe et cherche à s'exprimer à l'occasion des causeries comme le font tous les autres enfants. Elle ne réussit cependant pas à se faire comprendre des autres enfants ou de la jardinière. Le langage qu'elle connaît ne se manifeste pas spontanément en classe.

Nous pouvons donc affirmer que, durant toute l'année scolaire, la participation de cette enfant aux activités de la maternelle fut normale, positive et qu'elle ne fut jamais problématique ni pour l'enfant ni pour les enfants du groupe. Par contre, la jardinière a observé que cette participation très positive ne résultait pas des explications qu'elle apportait, mais davantage de l'imitation des gestes posés par ses camarades de classe. De plus, l'enfant n'a pas réussi à communiquer oralement avec ses amis de façon compréhensible.

b) Acquisitions: test Boehm

En mai, la jardinière a évalué les acquisitions de l'enfant faites en cours d'année à l'aide du test Boehm (annexe H). Le test fut administré de façon collective à la classe et les enfants étaient placés de façon à ne pas pouvoir voir les réponses inscrites par les autres enfants de la classe.

Les résultats du test démontre que l'enfant a beaucoup de difficultés à comprendre les consignes si elle n'est pas placée de façon à pouvoir répondre par imitation des autres enfants et nous croyons que l'enfant a répondu au questionnaire beaucoup plus par hasard que par véritable compréhension des consignes données. D'ailleurs la jardinière ne croit pas à la validité du test pour l'enfant Z.

Considérant qu'un enfant intégré en classe régulière doit pouvoir participer aux activités du groupe de façon assez autonome et au même titre que les autres enfants, nous pensons qu'il est important pour un enfant déficient auditif de pouvoir comprendre des consignes et de pouvoir fonctionner autrement que par imitation. C'est pourquoi nous pensons que l'enfant Z n'est peut-être pas néces-

sairement prête à vivre une intégration complète en première année. Et ces difficultés ne nous permettent pas d'évaluer les réelles connaissances de l'enfant.

d) Développement du langage

La communication orale de l'enfant Z est fonctionnelle dans des situations concrètes et familières. L'enfant n'utilise cependant pas encore spontanément le langage pour communiquer avec les autres enfants à la maternelle. Elle jargonne et gesticule. Elle a cependant appris à utiliser sa perception visuelle pour compenser son handicap ce qui lui permet de bien fonctionner dans le groupe.

Au plan expressif, l'enfant présente un retard sévère de la parole. Elle peut utiliser des phrases de deux ou trois mots et utilise maintenant quelques mots de relation.

Au plan du processus réceptif, l'enfant Z présente un retard modérément sévère pour le vocabulaire. Elle comprend des consignes simples et quelques questions simples. Par contre, elle a besoin du support des symboles Bliss pour la compréhension des consignes doubles. Elle peut également suivre une histoire et possède les principales notions spatio-temporelles, mais toujours avec le support des symboles Bliss. Les difficultés au niveau du dialogue subsistent toujours puisqu'elle a tendance à répéter plutôt qu'à essayer de comprendre.

Ainsi, l'enfant présente encore un retard important au niveau de la communication orale bien que nous ayons noté cette année une amélioration sensible dans sa façon d'entrer en communication avec les autres. L'enfant n'emploie pas encore spontanément le langage

comme moyen de communication, mais nous remarquons qu'elle cherche de plus en plus à l'utiliser et que son langage devient de plus en plus compréhensible.

Ce retard ne nous permet cependant pas de croire que l'enfant puisse être intégrable en première année, du moins pas pour les matières qui exigent une bonne compréhension des consignes verbales.

d) Aspect social

Il s'agit d'une enfant exceptionnellement sociable. Elle ne fuit pas les situations nouvelles et s'y adapte bien. Elle vient vers nous et n'attend pas que nous allions vers elle. Elle essaie de communiquer avec les autres, de montrer ses choses, de les partager.

Afin de vérifier son intégration sociale dans son groupe, nous avons passé trois sociogrammes durant l'année scolaire: un en novembre, un en février et un en mai. Le sociogramme de novembre nous révélait que l'enfant était loin d'être isolée ou rejetée. Elle avait même été choisie trois fois par les enfants du groupe. Le sociogramme de février transforme beaucoup le portrait de la classe et nous la présente comme une enfant un peu rejetée. Sa meilleure amie devient son ennemie. De même en est-il en mai.

Nous considérons qu'il devient plus difficile pour l'enfant Z de se faire de véritables amis, parce qu'à cet âge, la communication orale joue un rôle important dans les jeux des enfants. La jardinière remarque qu'il n'existe pas d'animosité entre les enfants du groupe et l'enfant Z et que ceux-ci la laisse s'exprimer même s'ils ne comprennent pas ce qu'elle veut leur dire.

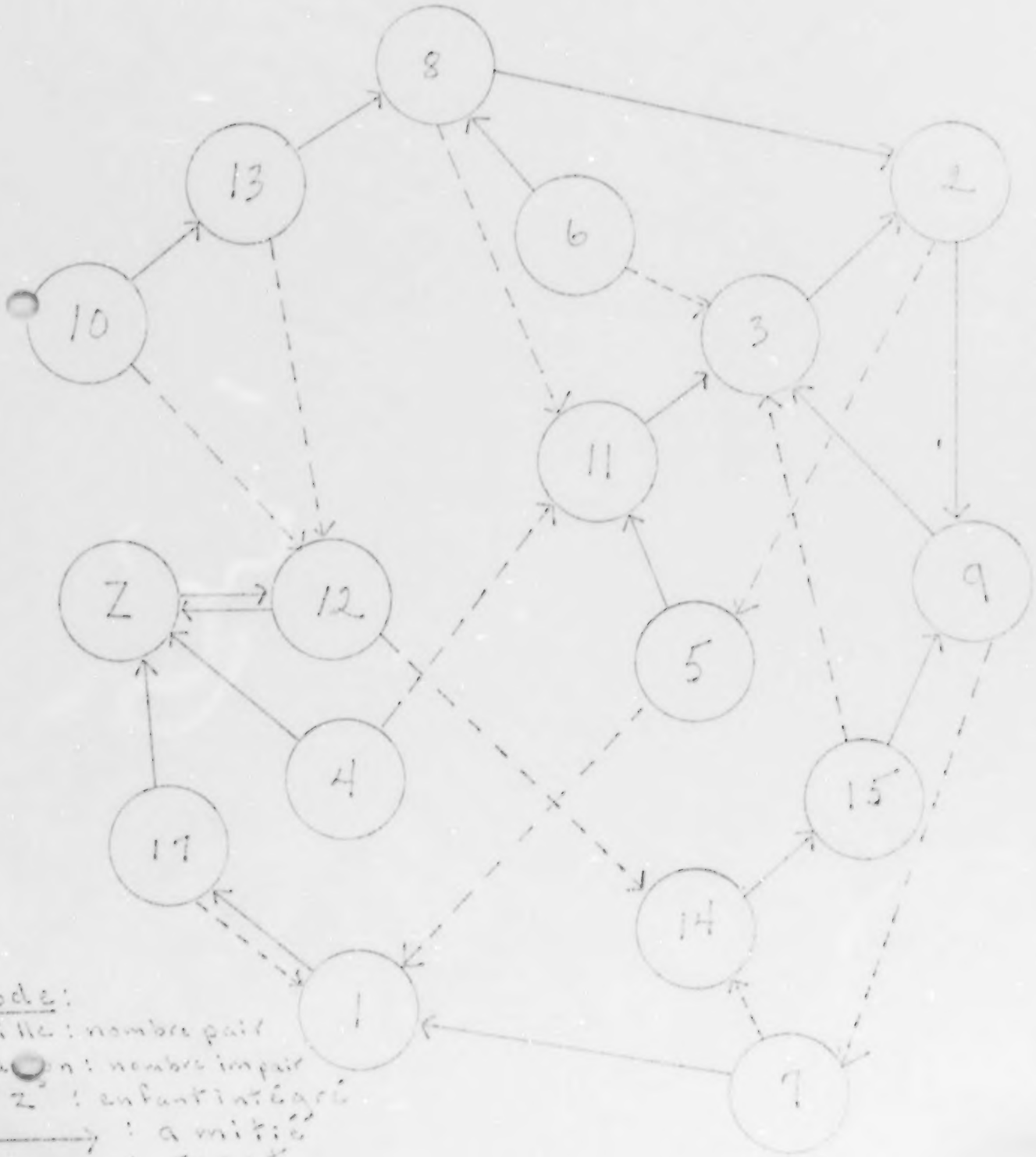
Enfin, elle semble complètement à l'aise dans la classe et les enfants du groupe l'acceptent comme une amie, sans la surpro-

tfaer, ni l'exclure du groupe. Son intfaration sociale dans le groupe ne pose aucun véritable problème. La facilitf aue possède cette enfant de s'intfarer dans un groupe constitue un point fort en sa faveur.

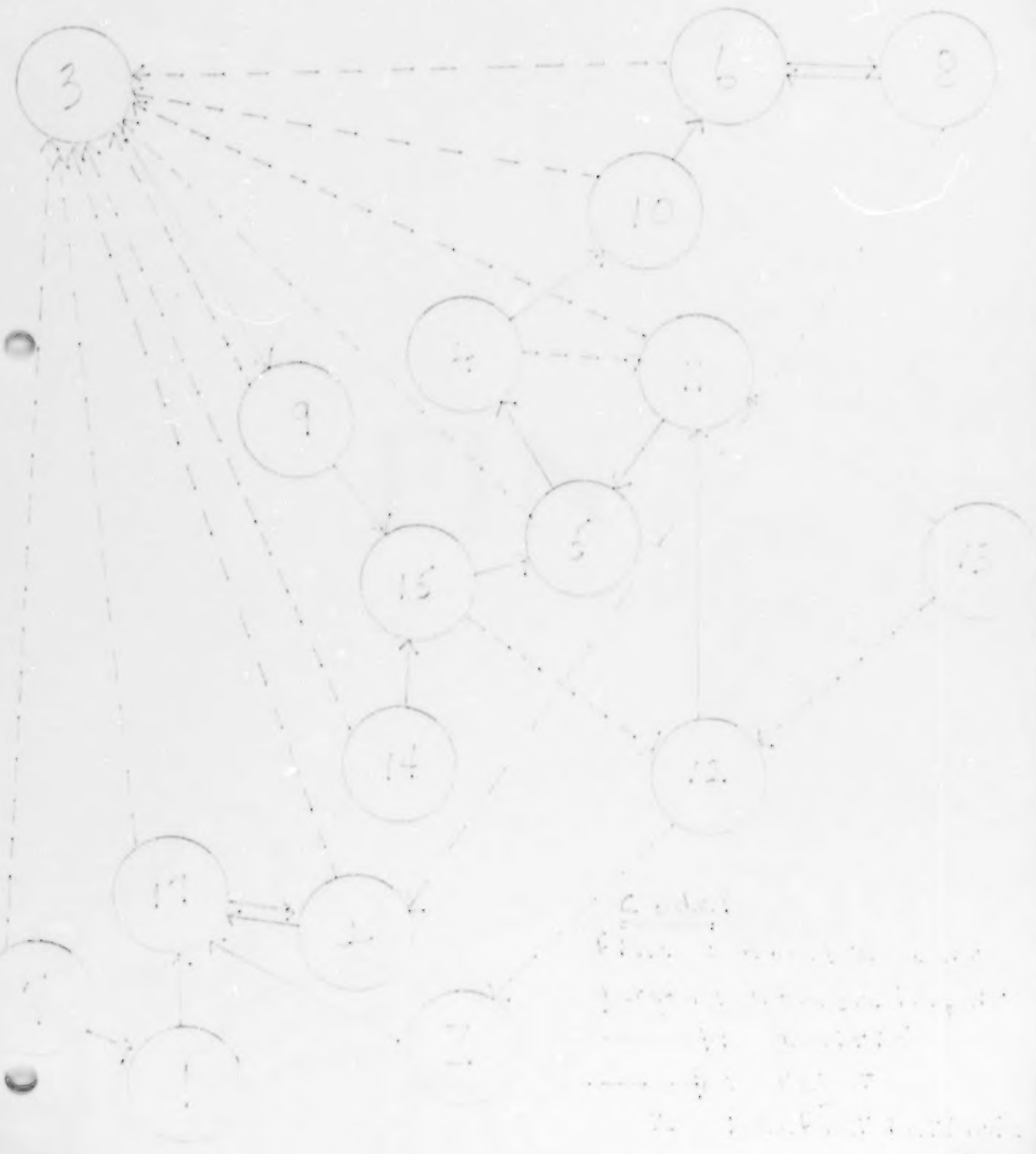
Sociogramme

Maternelle : 5 ans
Novembre 1980

Ecole : Sylvestre



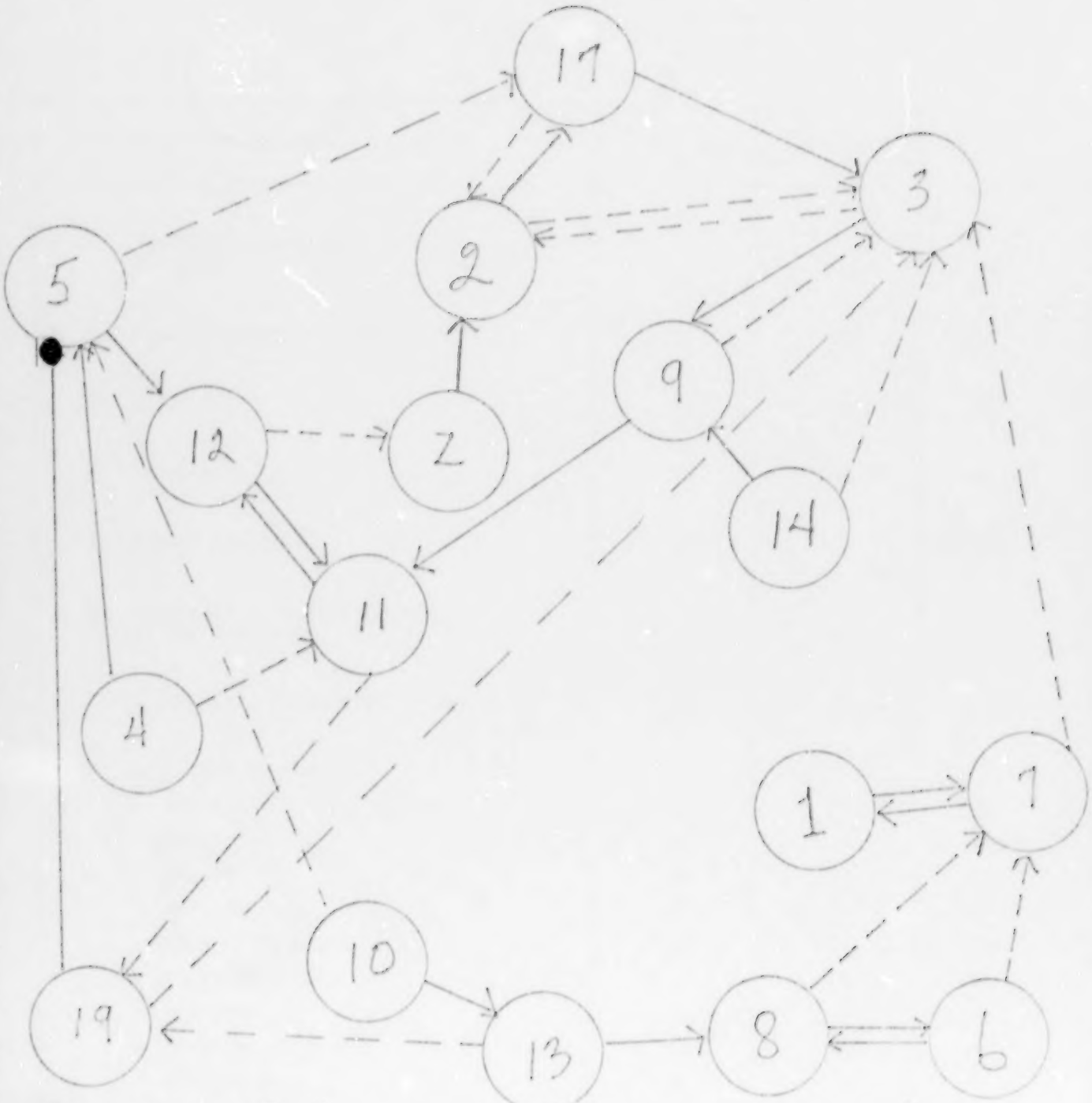
Code :
Fille : nombre pair
Garçon : nombre impair
Z : enfant intégré
——→ : amitié
- - - - → : rejet


3
6
9
10
7
5
15
14
12
13
17
2
1

Sociogramme

Maternelle : 5 ans — Ecole : Sylvestre

Mai 1981



code : fille : nombre pair — Z : enfant intégrée

garçon : nombre impair

⟶ : amitié

- - - → : rejet

Tableaux et résumé des résultats

Code: Souvent XX
À améliorer X
Ne s'applique pas —

Participation aux activités	Enfant X	Enfant Y	Enfant Z
1- Histoires racontées et livres d'images	XX	X	XX
2- Chants, comptines, rondes	XX	XX	XX
3- Film	XX	—	XX
4- Psychomotricité	XX	XX	XX
5- Aspect social	XX	X	XX
6- Activités de pré-lecture et de pré-écriture	XX	XX	XX
7- Activités d'éveil mathématique	XX	XX	XX
8- Activités libres			
- choix d'activités variées	XX	XX	XX
- bricolage	XX	XX	XX
- dessin	XX	XX	XX
- menuiserie	XX	—	—
- coin de la poupée	XX	XX	XX
- casse-tête	X	XX	XX
- histoire	XX	X	X
- modelage	XX	XX	XX
- marionnettes	XX	XX	XX
- livre d'images	X	XX	XX
- musique	XX	XX	XX
- sciences	XX	XX	XX

Aspect social	Enfant X	Enfant Y	Enfant Z
L'enfant:			
1- est actif en classe	XX	XX	XX
2- entre en communication avec les autres sans les brusquer	XX	XX	XX
3- partage ses jeux et les jouets	XX	XX	XX
4- joue avec les autres enfants	XX	XX	XX
5- essaie de communiquer avec les autres enfants	XX	XX	XX
6- se fait comprendre des autres enfants	XX	XX	XX
7- se fait comprendre de l'adulte	XX	XX	XX
8- garde une attention soutenue durant une activité	XX	XX	XX
9- range ses effets	XX	XX	XX
10- s'intéresse à une activité nouvelle	XX	XX	XX
11- termine les activités qu'il commence	XX	XX	XX
12- se fait des amis	X	XX	XX

d) Interprétation et discussion

1- Interprétation des résultats

Nous avions posé quatre objectifs à la recherche et nous voulions vérifier en cours d'année scolaire si ces objectifs étaient atteints.

Selon le premier objectif, nous voulions évaluer la participation des enfants déficients auditifs intégrés, aux activités de la maternelle, en nous servant d'une grille d'observation. D'après les résultats obtenus, et malgré certains problèmes qui se sont posés durant l'année, nous constatons que les enfants participent à ces activités et que cette participation est comparable à celle des autres enfants du groupe. Nous pouvons donc conclure qu'au niveau de la participation de l'enfant aux activités de la maternelle, nous n'avons pas pu identifier de problème majeur qui pourrait empêcher cette participation.

Selon le deuxième objectif, nous voulions démontrer que les jeunes déficients auditifs s'intégraient socialement à leur groupe et se faisaient des amis. Les résultats obtenus aux sociogrammes prouvent que ces enfants ne sont ni isolés ni rejetés par leur groupe. Nous avons de plus constaté que leur intégration sociale dépendait beaucoup plus de leur personnalité propre que de leur handicap. Malgré certaines difficultés éprouvées durant l'année avec un enfant, nous pouvons conclure que cet objectif est atteint et qu'il est possible à un enfant déficient auditif de s'intégrer socialement à la vie des enfants de maternelle.

Selon un troisième objectif, nous voulions vérifier si le développement du langage comme moyen de communication chez l'enfant déficient auditif était suffisant pour lui permettre d'intégrer une première année régulière. Les résultats obtenus en orthophonie permettent de constater que chacun des enfants a progressé au niveau du langage.

Par contre, cette progression ne se fait pas au même rythme pour chacun d'entre eux et leur niveau de langage n'est pas le même que celui atteint normalement par un enfant de leur âge. Ainsi, nous croyons que l'enfant X et l'enfant Y ont atteint un niveau de langage leur permettant d'entreprendre une première année, s'ils reçoivent le support nécessaire. L'enfant Z, elle, n'a pas encore atteint ce niveau. Et nous ne croyons pas que sa surdité profonde soit le seul facteur expliquant qu'elle n'ait pas encore réussi à être à l'aise en communication orale.

Considérant les progrès réalisés en communication orale par chacun des enfants, nous croyons que cet objectif est partiellement atteint.

Selon un dernier objectif, nous voulions vérifier si les acquisitions faites par l'enfant déficient auditif correspondaient aux acquisitions normalement attendues d'un enfant de cinq ans. Afin de vérifier cet objectif, chacune des jardinière passe un test de développement en début d'année à chacun des enfants, et un autre test en fin d'année afin de vérifier les acquisitions de l'enfant. Les résultats obtenus par l'enfant X nous permettent d'affirmer qu'il a acquis les connaissances d'un enfant de son âge. Par contre, les difficultés de compréhension des consignes pour les enfants Y et Z ne nous permettent pas d'apporter de conclusion valable suite à leur évaluation.

Ainsi, nous croyons que cet objectif est partiellement atteint, mais qu'une autre forme d'évaluation pour les enfants Y et Z pourrait nous prouver qu'il est atteint.

Les résultats obtenus nous permettent actuellement de dire que l'intégration de jeunes enfants déficients auditifs en maternelle régulière ne pose pas de problème sérieux au niveau de la participation aux activités ou de l'intégration sociale, si cette intégration est faite avec le support nécessaire et en respectant certains critères du choix

des candidats et d'organisation. Les acquisitions en classe se font aussi normalement et les seuls problèmes rencontrés se situent davantage au niveau de la compréhension de consignes, facteur qui jouera pour l'intégration des enfants déficients auditifs au premier cycle de l'élémentaire.

2- Discussion du modèle d'intervention.

Afin de discuter du modèle d'intervention, nous avons composé des questionnaires pour toutes les composantes du projet. Un premier questionnaire (annexe F) s'adressait à tous les participants et nous servira à évaluer la plus ou moins grande importance accordée à nos différents critères de sélection des candidats et à nos critères d'organisation.

Un autre questionnaire (annexe B) s'adressait uniquement aux parents des enfant déficients auditifs intégrés. Il nous permet principalement de recueillir par écrit les commentaires de la situation qu'ils avaient à vivre.

D'autres questionnaires s'adressaient soit à l'orthophoniste (annexe C), au professeur itinérant (annexe D) ou aux jardinières qui recevaient les enfants en intégration (annexe E). Ces questionnaires nous ont permis de connaître l'opinion de tous les participants au sujet des critères d'organisation.

Nous avons pu également discuter verbalement avec ces participants soit à l'occasion de rencontres de parents, soit à l'occasion de discussions avec les jardinières. C'est pourquoi nous essaierons ici de discuter de la valeur probante accordée à chacune des caractéristiques de notre modèle d'intervention, en tenant compte des interventions faites par chacun des participants.

a) Degré de surdité des enfants

Il est très intéressant de remarquer que les spécialistes ou les jardinières accordent peu d'importance ou une importance moyenne au facteur degré de surdité des enfants, alors qu'en général les parents

donnent une plus grande importance à ce facteur. Nous ne croyons pas cependant qu'il s'agisse d'un critère déterminant de notre modèle d'intervention, surtout au niveau de la maternelle.

En effet, deux enfants ayant une surdité à peu près semblable n'ont pas nécessairement atteints un même niveau de développement. Le développement ne dépendant pas uniquement de la surdité de l'enfant, il serait difficile de lier la possibilité d'intégration à un degré de surdité quelconque.

Le support apporté à l'enfant intégré devra être adapté à ses besoins, sans tenir compte nécessairement de son degré d'audition. Ainsi, dans certaines situations, un enfant demi-sourd peut avoir besoin de plus de support qu'un enfant sourd profond. Il n'existe aucune corrélation entre le degré de surdité d'un enfant et son besoin de support. Mais, peu importe la gravité du handicap, il demeure que l'enfant déficient auditif a besoin de support et qu'il a besoin de vivre les même expériences que celles vécues par les enfants de son âge.

b) Enfants placés dans des maternelles différentes

Ce critère nous semble beaucoup plus déterminant dans notre modèle d'intervention. En effet, afin de favoriser la communication orale et la socialisation nous n'avons pas accepté que deux enfants déficients auditifs soient placés dans une même classe. Nous avions vécu une telle expérience en garderie et nous avions remarqué que ces deux enfants étaient portés à se tenir ensemble, un peu à l'écart du groupe. Souvent alors le meilleur des deux enfants cherchaient à provoquer l'autre en lui donnant des explications ou en servant d'interprète, ce qui favorisait très peu ses acquisitions. Comme l'un des objectifs du projet était de favoriser le développement du langage chez des enfants déficients auditifs, nous voulions leur fournir un milieu dans lequel ils seraient obligés

d'utiliser le langage comme moyen de communication.

C'est pourquoi, afin de favoriser au maximum l'intégration sociale de l'enfant déficient auditif dans son groupe classe, afin également de stimuler ses apprentissages du langage et du vocabulaire, nous pensons qu'il est préférable, au niveau de la maternelle, de ne pas placer deux enfants déficients auditifs dans une même classe.

c) Fréquence des rencontres avec le professeur itinérant.

Le professeur itinérant visitait chacune des maternelles à raison d'une demi-journée par semaine. Il apporte du support à la jardinière et à l'enfant intégré. De plus, il rencontre les enfants en classe-support l'après-midi.

Selon les jardinières, les rencontres avec le professeur itinérant en maternelle étaient assez fréquentes. Cependant la fréquence de ces rencontres n'aurait pu être moindre.

En effet, la présence hebdomadaire du professeur itinérant rassurait les jardinières et leur permettait d'orienter ou d'ajuster leurs interventions de façon à faire progresser l'enfant déficient auditif.

Selon le professeur itinérant, les rencontres qu'il avait avec les jardinières étaient très importantes et assez fréquentes. De fait, il allait dans une maternelle une demi-journée par semaine, mais il demeurait entièrement disponible en tout temps pour résoudre des problèmes particuliers qui auraient pu se poser.

Le professeur itinérant rencontrait les enfants à la maternelle (une demi-journée par semaine) et en classe-support (trois après-midi par semaine en moyenne). Nous remarquons que, par rapport à la pré-

maternelle, nous avons augmenté la fréquence des rencontres entre le professeur itinérant et les enfants intégrés. Ces rencontres en classe-support ont permis d'apporter une aide plus spécifique à l'enfant sans avoir à le retirer de son groupe classe, et ont fourni un point de référence important qui permettait d'apprécier et d'évaluer leur comportement à la maternelle.

Nous croyons donc que ce critère a joué un rôle primordial dans le cadre de notre expérimentation. L'intégration d'enfants déficients auditifs en maternelle n'aurait pas pu se faire sans le support du professeur itinérant. De plus, afin de répondre aux interrogations des jardinières, afin de solutionner les problèmes qui se posent avant qu'il ne soit trop tard, la fréquence de ces rencontres ne saurait être inférieures à une fois par semaine.

Tous les participants au projet ont reconnu l'importance primordiale de ce critère d'organisation pour l'intégration d'enfants déficients auditifs en maternelle régulière.

d) Horaire des enfants

Cette année, les enfants fréquentaient une maternelle régulière tous les avant-midi et fréquentaient une classe-support en moyenne trois après-midi par semaine. Cet horaire est donc beaucoup plus lourd que celui que connaît ordinairement un enfant de cinq ans.

En début d'année scolaire, nous craignions que les enfants soient mal disposés ou trop fatigués pour travailler l'après-midi. L'expérience nous a prouvé qu'en général les enfants participaient très bien l'après-midi et qu'ils étaient contents de venir à l'école.

De plus, les parents ont remarqué que l'enfant n'arrivait pas trop fatigué à la maison et ils ne devaient pas insister pour l'envoyer à

l'école.

Afin que l'enfant déficient auditif puisse vivre une véritable intégration, il était important pour nous de ne pas le retirer de son groupe classe afin de lui donner le support dont il avait besoin. C'est pourquoi, il a reçu ce support en dehors du temps normal de classe d'un enfant de cinq ans. Nous jugeons donc important de ne pas retirer l'enfant de son groupe et notre expérience nous a prouvé qu'un enfant pouvait participer à des activités même si son horaire est plus lourd que celui d'un enfant de son âge.

c) Appareillage convenable

Selon l'orthophoniste, un appareillage convenable et adéquat est indispensable parce que l'intégration en classe régulière exige que l'enfant puisse communiquer oralement. Or, on ne peut tenter établir une bonne communication orale avec un enfant déficient auditif si son appareillage est inadéquat. Il faut donc conclure que l'enfant déficient auditif doit obligatoirement être appareillé convenablement pour être intégré en classe régulière.

Ce facteur joue donc un rôle très important dans notre modèle d'intervention.

d) Année passée à la garderie et année passée à la pré-maternelle.

Dans notre modèle d'intervention, nous exigeons comme critère d'acceptation d'un enfant déficient auditif en maternelle régulière, qu'il ait commencé sa socialisation par une année passée à la garderie et qu'il ait vécu une première expérience d'intégration en pré-maternelle régulière.

Selon tous les participants au projet, l'année passée à la

garderie a sans doute été très utile. Ce fut une étape importante d'autonomie et de socialisation pour l'enfant. Nous savons que les enfants déficients auditifs entrent plus difficilement en communication avec les autres enfants parce qu'ils s'expriment peu verbalement. Cette étape leur a permis d'échanger avec des enfants de leur âge en jouant avec eux. De plus, cette année passée à la garderie a facilité l'éloignement du milieu familial et a permis aux parents de se détacher un peu de leur enfant en leur laissant vivre la vie normale d'un enfant de leur âge, malgré leur handicap. Nous pensons donc que cette étape a été importante pour l'enfant, facilitant son intégration sociale et lui permettant de développer son langage comme moyen de communication.

L'année passée en pré-maternelle régulière avait pour objectifs prioritaires de faciliter l'intégration sociale de l'enfant dans le secteur régulier de l'enseignement et de favoriser le développement de son langage comme moyen de communication. Les conclusions données à la recherche du projet après la pré-maternelle ont démontré que tous les enfants déficients auditifs intégrés avaient progressé au niveau du langage et avaient réussi à s'intégrer socialement dans leur groupe. De plus les jardinières qui recevaient les enfants en maternelle ont pu observer que l'enfant avait acquis à son entrée en classe plusieurs comportements de groupe et qu'il était débrouillard.

Croyant que l'enfant déficient auditif rencontre suffisamment de problèmes au niveau de la communication, nous pensons qu'il serait normal de faciliter au maximum son intégration en procédant par étapes. La garderie lui a permis de se socialiser. La pré-maternelle a continué le travail de socialisation tout en fournissant un milieu plus structuré où il avait à faire certaines acquisitions.

C'est pourquoi nous croyons que ce facteur d'organisation

a joué un rôle important dans notre modèle d'intervention.

a) Ratio

Nous avions posé comme critère d'organisation des classes recevant un enfant déficient auditif que chacun de ces enfants comptait pour trois enfants dit normaux pour le calcul du nombre d'enfants dans la classe. Ce critère avait été établi dans le but principal de faciliter l'acceptation de l'enfant en classe régulière. En effet, si l'enfant déficient auditif compte pour trois enfants dans la classe, il ne peut être considéré comme un surplus de travail.

Ce critère avait semblé joué un rôle moins important en pré-maternelle, peut-être parce qu'à ce niveau, le travail des enfants est moins structuré et probablement aussi parce que la pré-maternelle existant en milieu défavorisé seulement, l'enfant déficient auditif avait enlevé la place à d'autres enfants.

La situation se présente un peu différemment en maternelle. Les classes de maternelle sont plus nombreuses. Il devient difficile pour la jardinière de consacrer du temps exclusivement à un enfant. Il est certain que si nous demandions aux jardinières si l'enfant déficient auditif avait posé des problèmes dans le groupe, que leurs réponses seraient négatives. Par contre, le ratio spécial a fait que les jardinières ne se sentaient pas coupables de consacrer un peu plus de temps à l'enfant déficient auditif, sachant qu'elles ne pénalisaient pas les autres enfants.

Nous pensons donc qu'au niveau de la maternelle, ce critère est un facteur important de notre modèle d'intervention. Il facilite l'intégration de l'enfant et dispose favorablement l'enseignant vis-à-vis cet enfant. Celui-ci peut alors lui consacrer plus de temps, en étant plus à l'aise de le faire et sans craindre de pénaliser les autres enfants du groupe.

" Même si je lui consacre du temps pour trois, il prend la place de trois et il est en droit de recevoir ce temps, et les autres ne sont pas pénalisés pour autant! "

h) Consentement et craintes des jardinières

Selon notre modèle d'intervention, nous n'imposions à aucune jardinière un enfant déficient auditif. Elle devait être consentante et devait désirer participer au projet.

C'est pourquoi, après l'inscription des enfants en maternelle, en mars 1980, les directions des écoles qui recevaient les enfants en intégration ont sélectionné les jardinières susceptibles d'accepter un tel projet, ont discuté avec elles et leur ont proposé le projet.

Une telle démarche nous semble primordiale. Nous croyons en effet que le consentement est un facteur important de réussite dans un projet. Il s'agit du respect de l'enseignant. Nous savons de plus que l'intégration d'enfants déficients auditifs en maternelle régulière pouvait être exigeant pour la jardinière. Il est toujours plus facile lorsque nous acceptons de vivre une expérience, de chercher à se documenter, de faire parfois du temps supplémentaire si cela s'avère nécessaire. C'est pourquoi, nous croyons que ce critère est important dans notre modèle d'intervention.

Malgré cela, nous devons ajouter que nous avons été chanceux. Il ne nous est jamais arrivé de faire face à un refus dans une école et nous avons toujours trouvé des jardinières volontaires. Nous avions tout de même envisagé un tel refus et nous croyions sincèrement qu'il aurait mieux valu ne pas envoyer l'enfant à l'école de son quartier si nous avions eu à l'imposer à une jardinière.

Suite au consentement des jardinières, nous avions organisé, en juin 1980, une rencontre d'information permettant aux jardinières qui recevraient les enfants déficients auditifs en maternelle de rencontrer les jardinières qui les avaient reçus en pré-maternelle. Cette rencontre avait également comme objectif de transmettre aux jardinières des informations générales concernant la surdité. Les jardinières pensent que cette rencontre leur a été très profitable, qu'elle leur a permis de se sentir un peu plus en sécurité. Toutes semblent d'accord pour dire qu'elles ont reçu alors suffisamment d'information au sujet de l'enfant et qu'en général elles préfèrent connaître l'enfant en vivant avec lui. Par contre, elles demeuraient un peu craintives face à la déficience auditive, ne sachant pas comment se comporterait l'enfant, quels étaient les besoins spécifiques d'un enfant déficient auditif.

Nous ne pensons pas toutefois, qu'une séance intensive concernant la déficience auditive aurait pu être bénéfique. Nous préférions laisser la jardinière vivre avec l'enfant en classe. Chacun des enfants intégrés présentait des problèmes bien particuliers. L'expérience vécue et les questions auxquelles le professeur itinérant et l'orthophoniste répondaient au fur et à mesure qu'elles se présentaient, ont davantage renseigné les jardinières au sujet des besoins spécifiques de l'enfant.

i) <u>L'enfant doit être engagé dans un processus de communication orale</u>

Nous savons que la communication orale est un facteur important d'intégration de l'enfant en classe régulière puisqu'il s'agit du mode de communication utilisé par le professeur et par les autres enfants de la classe.

Pour nous, être engagé dans un processus de communication orale veut d'abord dire que l'enfant déficient auditif cherche à se servir de mots pour communiquer avec les autres. Ceci ne constitue qu'une première étape. Il faut ensuite que l'enfant puisse écouter ce qu'on lui dit, qu'il puisse exécuter des consignes verbales simples ou complexes. Il doit également pouvoir s'exprimer oralement par des mots, par des phrases simples et par des phrases complexes. Il doit aussi pouvoir dire lorsqu'il ne comprend pas une consigne.

Sachant que dans une classe régulière le mode de communication utilisé est orale, sachant également que si nous voulons faire une véritable intégration l'enfant doit s'adapter au mode de communication utilisé, nous pouvons donc conclure qu'il est essentiel pour que cette intégration réussisse que l'enfant déficient auditif soit engagé dans un processus de communication orale.

Ce critère est donc très important dans notre modèle d'intervention.

j) <u>L'enfant doit être suivi en orthophonie</u>

Lorsque les enfants déficients auditifs ont été intégrés en pré-maternelle régulière, nous avions exigé qu'ils aient été suivis en orthophonie depuis au moins un an, ceci pour être engagé dans un processus de communication orale.

En pré-maternelle, l'enfant recevait des sessions individuelles et des sessions collectives en orthophonie. Pour les sessions individuelles, l'orthophoniste allait dans chacune des pré-maternelle et retirait l'enfant du groupe pour lui donner de l'orthophonie. Or, nous nous sommes aperçus que l'enfant n'appréciait pas toujours d'être

retiré du groupe pour participer à des séances individuelles d'orthophonie. Ils se sentaient alors différents des autres et préféraient de beaucoup participer à toutes les activités de la classe, comme les autres enfants.

Les sessions collectives se donnaient au Centre hospitalier mais durant une période où normalement les enfants auraient dû être en classe avec les enfants de pré-maternelle. Ces sessions ont joué un rôle important dans le développement du processus de communication orale de chacun des enfants. De plus, elles ont fourni aux parents un modèle de thérapie qu'ils ont pu ainsi poursuivre à la maison. Nous savons, en effet, que ces thérapies ne forment qu'une étape dans la rééducation du langage de l'enfant, l'étape la plus importante étant le travail quotidien fait par les parents avec leur enfant dans la vie de tous les jours.

Considérant le travail déjà amorcé en pré-maternelle auprès des enfants, considérant le fait que les enfants acceptaient mal d'être retirés du groupe pour des séances d'orthophonie, nous avons transformé quelque peu ces séances cette année. Nous ne croyons pas cependant que nous aurions pu agir ainsi dès la pré-maternelle avec les enfants. L'organisation des séances d'orthophonie en pré-maternelle constituait une étape importante pour eux.

En maternelle, les enfant étaient regroupés trois après-midi par semaine dans une classe-support où ils recevaient les séances collectives d'orthophonie, les séances individuelles d'orthophonie et certaines acquisitions de niveau maternelle dont ils avaient de besoin. Cette organisation était avantageuse. Elle permettait de répondre aux besoins de l'enfant sans avoir à le retirer de son groupe classe. De plus, elle permettait de travailler spécifiquement les points faibles que la jardinière aurait signalés au professeur itinérant.

Il est indéniable que l'enfant déficient auditif ait des

problèmes de communication orale. Les séances d'orthophonie fournissent l'occasion de travailler avec lui ces problèmes spécifiques, stimulant par le fait même son langage. Les activités choisies permettaient d'améliorer son langage et d'apporter un support à l'enfant. De plus, des tâches adaptées lui permettaient de revivre avec succès des activités plus verbales et plus difficiles à la maternelle.

C'est pourquoi, nous croyons que les séances d'orthophonie jouent un rôle conséquent dans notre modèle d'intervention et que leur organisation, telle que nous l'avons connue au niveau de la maternelle a été profitable aux enfants déficients auditifs. Un enfant déficient auditif présentant encore des problèmes au niveau de la communication orale ne saurait être intégré en classe régulière sans recevoir une rééducation à ce niveau. C'est l'orthophonie.

b) Rôle du professeur itinérant

Le professeur itinérant est intervenu à plusieurs niveaux différents: auprès des parents, de l'enfant intégré, et des jardinières. Nous verrons donc l'importance de son rôle en distinguant les personnes auprès desquelles il travaillait.

Son rôle auprès des parents consistait principalement à faire le lien entre eux et les différents intervenants. Il les a incités à communiquer directement avec les jardinières afin de solutionner les problèmes qui ont pu se poser durant l'année scolaire: renseignements, différentes insatisfactions, transport... De plus, ils rencontraient régulièrement les parents pour les impliquer dans la démarche poursuivie auprès de leur enfant en langage. Il les a également impliqués dans la prise de décision concernant l'orientation scolaire de leur enfant pour septembre 1981. Ainsi, il a joué le rôle de la personne pivot qui transmet-

tait aux parents les progrès et les difficultés de l'enfant, les rassurant également au sujet du comportement de l'enfant tant à la maternelle qu'en classe-support.

Auprès des jardinières, le professeur itinérant a joué le rôle de personne ressource et de support. Il les a renseignées au sujet de la surdité, il a répondu à leurs questions, il a discuté avec elles de certaines interventions auprès des enfants déficients auditifs. Il a également travaillé à favoriser la communication entre la jardinière et l'enfant. En participant aux activités de la classe, il pouvait comprendre les difficultés qui se posaient et prenait le temps d'en discuter avec la jardinière. Pour celles-ci, le professeur itinérant fut d'un grand support. Il était là pour répondre à leurs interrogations, pour les rassurer et orienter leurs interventions auprès de l'enfant déficient auditif. Elles sont d'accord pour affirmer que sa participation fut un apport essentiel à l'intégration de l'enfant en classe régulière.

Auprès de l'enfant déficient auditif, le professeur itinérant était celui qui observait et vérifiait les attitudes et les comportements de l'enfant en classe régulière. Il observait ses comportements tant auprès des jardinières qu'auprès des autres enfants de la classe. Il pouvait aussi à l'occasion intervenir pour faciliter sa communication avec la jardinière ou pour l'aider s'il présentait des difficultés particulières. Il encourageait l'enfant tout en faisant attention pour que celui-ci ne devienne pas dépendant de lui. Le professeur itinérant a également travaillé avec l'orthophoniste à l'élaboration d'un programme en langage adapté à chacun des enfants. Ensemble, ils font le point régulièrement sur le vécu de l'enfant soit en classe maternelle soit en classe-support. C'est en discutant ensemble qu'ils essaient de définir les difficultés de l'enfant lorsqu'elles se présentent et qu'ils essaient de

trouver les solutions les plus adéquates. Leur travail de collaboration joue un rôle important dans notre modèle d'intervention.

Ainsi, nous croyons que le rôle du professeur itinérant a été un facteur déterminant de notre modèle d'intervention. En faisant le lien entre tous les participants au projet, en aidant à solutionner les problèmes dès qu'ils se présentaient, en sécurisant les parents, les jardinières et les enfants, en travaillant en collaboration avec l'orthophoniste, il a joué un rôle de premier plan dans la réussite du projet. Nous ne croyons pas que l'intégration signifie parachutage d'enfants. Pour nous l'intégration signifie que l'enfant puisse participer aux activités de la classe, les réussir de façon autonome. Elle signifie aussi que l'enfant puisse entrer en communication avec les autres enfants et la jardinière sans que le support reçu soit continuel. Le professeur itinérant a préparé l'intégration et a facilité sa réalisation dans le milieu. Son rôle fut tel, que nous ne croyons pas qu'il soit possible d'intégrer des enfants déficient auditifs en classe régulière sans l'intervention d'un professeur itinérant.

2) Approche pédagogique des jardinières

Les jardinières sont d'accord pour dire qu'elles n'ont pas changé leur approche éducative parce qu'il y avait un enfant déficient auditif dans la classe. De fait, ce n'est pas à la classe à s'adapter à l'enfant, mais c'est plutôt à l'enfant à s'adapter à la classe.

Par contre, nous avons remarqué que la jardinière a eu à adapter certaines de ces interventions auprès de l'enfant. Les différences ne se situent donc pas au niveau de l'approche éducative, mais des moyens pris pour atteindre les objectifs fixés. Un exemple concret de cette situation serait de reformuler des consignes que l'enfant n'aurait

pas comprises, ou de demander à l'enfant de se déplacer dans la classe afin de bien voir la jardinière lorsqu'elle s'adresse à lui.

Nous ne croyons donc pas que l'approche éducative des jardinières constitue un élement important de notre modèle d'intervention. Nous pensons que l'enfant peut s'adapter à l'approche spécifique d'une jardinière. Ceci ne veut cependant pas signifier que les moyens utilisés dans la poursuite de ces objectifs furent toujours les mêmes pour tous les enfants.

m) Participation des parents

Le projet pilote fut la conséquence de l'effort des parents qui cherchaient la meilleure solution en éducation pour leur enfant. Ils ont désiré que leur enfant puisse participer à une classe régulière. Pour ce faire, ils ont accepté de participer à des séances d'orthophonie en milieu hospitalier depuis environ deux ou trois ans, ils ont accepté d'envoyer leur enfant en garderie, puis en pré-maternelle régulière. Ils ont surtout travaillé à la maison avec leur enfant. Toute thérapie serait inutile si les parents ne continuaient pas à la maison, dans des situations concrètes, le travail à peine amorcé en thérapie.

Leur participation a donc été un facteur très important de notre modèle d'intervention. En effet, les parents qui avaient assisté à de nombreuses séances d'orthophonie, pouvaient apporter le suivi nécessaire à la maison. En effet, nous croyons que les enfants apprennent beaucoup mieux à la maison dans des situations de jeux ou de vie quotidienne. Or la participation des parents des enfants qui faisaient partie du projet a été exceptionnelle et a permis de stimuler le langage de l'enfant dans tout son vécu quotidien.

Il faut aussi ajouter que ces parents voient leur participation comme essentielle à la réussite de leur enfant. Ils sont conscients

de leur responsabilité, mais sentent le besoin d'être dirigés par des spécialistes: le professeur itinérant, l'orthophoniste.

Ainsi, la participation des parents a vraiment été un facteur important de la réussite des enfants et leur implication tant aux séances d'orthophonie qu'à l'école leur a permis de répondre adéquatement aux besoins spécifiques de leur enfant et de susciter chez lui la communication orale.

Synthèse grille d'analyse de modèle d'intervention

Code: facteur très important : 3 facteur peu important : 1
facteur à importance moyenne: 2 facteur qui n'a aucune importance : 0

facteurs / participants au projet	orthophoniste	prof. itinérant	parent X	parent Y	parent Z	jardinière X	jardinière Y	jardinière Z	Total
1- degré de surdité des enfants	2	1	3	2	3	1	2	3	17
2- enfants placés séparément	2	3	2	2	3	2	2	—	16
3- fréquence des rencontres avec le professeur itinérant	3	3	3	3	3	1	3	3	22
4- horaire des enfants	1	3	—	2	3	3	3	2	17
5- appareillage convenable	3	3	3	3	3	3	3	3	24
6- année passée à la garderie et à la pré-maternelle	2	3	3	3	3	2	3	2	21
7- ratio	2	3	3	3	3	3	3	3	23
8- consentement des jardinières	3	3	3	3	3	3	3	3	24
9- orthophonie	3	3	3	3	3	2	3	2	22
10- engagement dans un processus de communication orale	3	3	?	3	3	3	—	—	15
11- participation des parents	3	3	3	3	3	3	3	2	23
12- approche pédagogique des jardinières non changé	3	3	3	2	3	3	—	3	20

A partir de la discussion de notre modèle d'intervention par les participants au projet, nous constatons que certains critères ont joué un rôle déterminant et positif et qu'il faudrait les retenir.

1- Les enfants intégrés doivent être:
   - appareillés convenablement
   - socialisés
   - engagés dans un processus de communication orale
   - placés séparément (si possible)
   - suivis en orthophonie.

2- Les parents doivent participer:
   - avec le professeur itinérant
   - avec l'orthophoniste
   - avec la jardinière.

3- Le professeur itinérant doit:
   - participer à la vie de la maternelle
   - aider la jardinière
   - aider l'enfant déficient auditif
   - aider les parents
   - participer au programme avec l'orthophoniste.

4- Les jardinières doivent être:
   - volontaires
   - libérés en recevant moins d'enfants dans leur groupe.

5. Impact social

5.1 Mesures prises pour informer les parents, les maîtres et les élèves de la nature et de la portée du projet.

a) Parents

Les parents ont tous participé à l'élaboration du projet-pilote et ont désiré l'intégration de leur enfant au secteur régulier de l'enseignement. Cette intégration, ils l'ont d'abord vécu à la garderie, puis à la pré-maternelle et cette année à la maternelle. Dans l'élaboration du projet, ils furent les premiers à chercher avec le professeur pour enfants déficients auditifs et l'orthophoniste quelles étaient les meilleures ressources scolaires qui s'offraient pour leurs enfants.

C'est d'ailleurs ce qui, en 1978-1979, a motivé leur participation à l'association du Québec pour enfants avec problèmes auditifs (A.Q.E.P.A.). Tous les parents se rencontrent aux réunions de cette association, ce qui leur permet d'échanger sur les problèmes qu'ils rencontrent avec leur enfant et d'essayer ensemble de trouver une solution à ces problèmes. Cette association permet des échanges dans un cadre autre que le cadre professionnel.

En fait, les parents sont de vrais participants au projet. Ils en sont les véritables instigateurs. Ils ont accepté durant au moins deux ans de participer à toutes les séances collectives d'orthophonie. Ils ont continué à la maison le travail amorcé durant ces séances, ont assisté à des rencontres à l'école avec les jardinières et ont accepté encore cette année d'assister à l'occasion aux séances d'orthophonie. Les parents nous ont donc autant informés sur le comportement de

leur enfant que nous avons pu les informer.

b) Les jardinières

Afin d'informer les jardinières, nous les avons rencontrées en juin 1980. Cette rencontre leur a permis d'échanger avec les jardinières qui avaient reçu l'enfant en pré-maternelle et de recevoir en même temps des informations générales sur ce qu'est la déficience auditive. En septembre 1980, l'orthophoniste est allée dans chacune des maternelles pour rencontrer les jardinières. Elle leur a alors apporté des précisions sur le fonctionnement spécifique de chacun des enfants. Les jardinières ayant alors rencontré l'enfant déficient auditif, ont pu recevoir les informations dont elles avaient de besoin. Par la suite, le professeur itinérant rencontrant les jardinières à toutes les semaines, les a renseigné au sujet de l'attitude et de la démarche pédagogique qui serait la plus avantageuse pour l'enfant déficient auditif.

c) Les enfants

Les enfants avaient déjà fréquenté une pré-maternelle 1979-1980. Pour eux, leur année à la maternelle constitue une suite logique de l'année précédente. Deux d'entre eux ont cependant eu à changer d'école afin de fréquenter l'école de leur quartier. Pour eux ce changement s'est fait sans heurt. Ils sont allés s'y inscrire au printemps 1980, en compagnie de leurs parents et ont pu alors visiter un peu leur future école. De plus, leur entrée scolaire cette année s'est faite en compagnie des copains de leur voisinage. De fait, pour ces enfants qui n'ont pas connu de classe spéciale, leur entrée à l'école s'effectuait comme pour tous leurs copains.

d) L'orthophoniste

Nous n'avons pas eu à informer l'orthophoniste. Cette personne connaissait déjà les enfants. De fait, c'est la même orthophoniste qui travaille auprès de chacun des enfants depuis leur dépistage c'est-à-dire depuis l'âge de deux ou trois ans. L'orthophoniste, dans notre modèle d'intervention, a même participé à l'élaboration du projet-pilote en examinant avec les parents et le professeur pour enfants déficients auditifs quelles étaient les possibilités des enfants qu'elle suivait en thérapie.

e) Le professeur itinérant

Celui-ci travaillait déjà depuis plusieurs années avec les jeunes déficients auditifs et il avait rencontré les trois enfants qui devaient participer à ce projet. De plus, il avait rencontré les parents de ces enfants aux réunions de l'A.Q.E.P.A. et avait participé à l'élaboration du projet. Nous avons eu la chance d'avoir toujours le même enseignant pour travailler auprès de ces enfants, ce qui veut dire qu'il les connaît bien, qu'il connaît leurs possibilités, leurs points faibles et leurs point forts. De plus l'adaptation avec les enfants est déjà faite et ils se sentent en confiance auprès de lui.

5.2 Attitude des personnes intéressées

a) Les parents

Les parents ont toujours eu une attitude très

positive face à l'intégration de leur enfant au secteur régulier de l'enseignement. Ceci ne veut cependant pas dire qu'ils n'ont pas eu de craintes. Mais ces craintes, justifiées par le fait qu'ils connaissent bien les possibilités et les limites de leur enfant, leur ont permis de prendre tous les moyens nécessaires afin de faciliter cette intégration. Leur participation tant à la maison qu'avec l'école, leur bonne communication avec la jardinière, l'orthophoniste et le professeur itinérant ont accru les chances de réussite des enfants.

b) Les jardinières

D'abord totalement consentantes à recevoir un enfant déficient auditif dans leur groupe, puis légèrement anxieuses ne connaissant pas ce qu'est un enfant déficient auditif, les jardinières sont aujourd'hui très satisfaites de leur expérience. En général, elles trouvent que l'enfant déficient auditif fonctionne bien en classe. Elles poursuivent auprès de ces enfants les mêmes objectifs que pour les autres enfants de la classe et ont à leur égard les mêmes exigences. Les craintes exprimées se situent au niveau de la compréhension de l'enfant et de leur possibilité d'intégrer une première année régulière avec tous les autres enfants de la classe, sans le mettre à l'écart et sans pour autant le surprotéger.

c) Les enfants

Les enfants des maternelles ont agi bien spontanément face à l'enfant déficient auditif. Dans une maternelle, plusieurs enfants le connaissaient déjà ayant été dans la même classe en prématernelle. Dans une autre maternelle, les enfants se sont aperçus du handi-

cap de l'enfant seulement lorsqu'il a eu à changer les piles de son appareil. C'est alors qu'il a expliqué à sa façon le fonctionnement de son appareil. Les jardinières ont indiqué aux enfants pourquoi l'enfant déficient auditif avait plus de difficulté à parler.

Il est intéressant d'observer que les enfants ont entre eux une attitude très naturelle. L'enfant déficient auditif est accepté comme un autre enfant, beaucoup plus en fonction de son caractère et de sa personnalité qu'en fonction de son handicap. Spontanément, certains enfants vont chercher parfois à l'aider. Mais ils n'éviteront pas une dispute avec lui parce qu'il est déficient auditif. Ils ne cherchent pas à le surprotéger ou à l'exclure du groupe.

d) Dans le milieu

L'expérience ayant eu très peu de publicité, elle n'a pas encore une influence concrète dans le milieu. Il est cependant certain que les jardinières qui ont reçu des enfants déficients auditifs en pré-maternelle et en maternelle ont apprécié leur expérience et qu'elles pourront en parler de façon positive dans leur milieu. Les écoles (5) qui ont reçu ces enfants seront aussi sensibilisées aux problèmes des enfants déficients auditifs et pourront en discuter. Nous pensons que cette expérience permettra graduellement de faire connaître dans le milieu scolaire de la région, les possibilités d'intégration de certains enfants déficients auditifs et de faire connaître les critères d'organisation qui favorisent cette intégration.

6. Recommandations

A partir de l'expérience vécue et des résultats obtenus dans le cadre de cette expérimentation, nous énonçons les recommandations suivantes:

a) Tout enfant déficient auditif de cinq ans n'est pas nécessairement intégrable en maternelle régulière.

b) Pour être intégrable, l'enfant doit:
   - être socialisé;
   - être engagé dans un processus de communication orale;
   - être appareillé convenablement;
   - être d'intelligence normale.

c) L'intégration ne saurait se faire sans l'aide d'un professeur itinérant, compétent en déficience auditive. Ce professeur joue alors un rôle auprès des jardinières en les renseignant et en discutant avec elles des problèmes qui se présentent en classe. Il joue également un rôle auprès de l'enfant déficient auditif en le retirant du groupe au besoin pour lui donner des explications supplémentaires ou en facilitant sa relation avec la jardinière et le groupe d'enfants.

d) Tout enfant déficient auditif présente des problèmes de langage. Il est donc important qu'il soit suivi en orthophonie. L'expérience vécue cette année nous permet d'apprécier les séances collectives d'orthophonie qui procurent à l'enfant l'occasion d'échanger avec d'autres dans des situations plus concrètes. Il est donc recommandable que l'enfant déficient auditif participe à de telles séances.

e) Les séances individuelles d'orthophonie permettent de travailler avec l'enfant les problèmes spécifiques qu'il rencontre. C'est pourquoi il est également recommandable que l'enfant participe à de telles séances.

f) Il serait important d'intégrer les enfants dans des groupes où la jardinière accepte de participer à une telle expérience.

g) La participation des parents est essentiel au déroulement d'un tel projet. Cette participation doit se faire autant avec les spécialistes qu'avec la jardinière ou l'école où est intégré l'enfant.

h) Un enfant déficient auditif exigeant une plus grande disponibilité de la jardinière, nous croyons justifiable que la classe qui le reçoive soit moins nombreuse qu'une classe régulière. Un enfant déficient auditif compte alors pour trois enfants.

i) Afin de ne pas alourdir le travail de la jardinière et pour favoriser une réelle intégration, nous recommandons qu'il n'y ait pas plus d'un enfant déficient auditif dans chacune des classes d'intégration.

j) Les classes d'enfants plus faibles étant souvent plus difficiles pour les jardinières et lui donnant moins de disponibilité, nous pensons qu'il est plus facile et plus stimulant d'intégrer un enfant dans les groupes les plus forts.

k) Nous pensons, aussi, après avoir travaillé avec les parents, soit au sein de l'association du Québec pour enfants avec problèmes auditifs (A Q E P A), soit à l'école, soit durant les séances

d'orthophonie, que les parents auraient besoin d'un meilleur support, d'une assistance spécialisée afin de cerner tous les problèmes qu'entraîne la présence d'un enfant déficient auditif dans le milieu familial. C'est pourquoi nous croyons qu'ils bénéficieraient très avantageusement des services d'un psychologue ou d'un travailleur social compétant en ce domaine.

En résumé, nous recommandons l'intégration de certains enfants déficients auditifs dans des maternelles régulières, à certaines conditions:

1- qu'ils puissent recevoir le support nécessaire pour faciliter cette intégration (professeur itinérant, orthophoniste);

2- que les parents s'impliquent dans le processus de rééducation du langage et d'éducation de leur enfant;

3- que l'école soit prête à les recevoir.

Ces recommandations constituent les conclusions à apporter à une expérimentation bien spécifique de deux ans (pré-maternelle et maternelle). Nous croyons que dans le cadre particulier de notre expérimentation ces recommandations seront aussi valides pour l'intégration des enfants déficients auditifs en première année.

7. Bibliographie

1- Adam-Sorbe, Isabelle, L'intégration scolaire: 3 expériences étrangères: Autriche, Grande-Bretagne, Danemark, revue Communiquer no.25, février 1976, pp. 13-22

2- Albert, Dr L. Rolland, Les moyens biologiques compensateurs de l'enfant avec problèmes auditifs, revue Entendre no. 29, été 1979, pp. 54-55

3- Albert, Dr. L. Roland, Les compensations biologiques à la surdité, revue Entendre no. 28, mai-juin 1979, pp.36-37

4- Béliveau, Johanne, Le concept de soi chez le déficient auditif, revue Entendre no. 30, automne 1979, pp. 26-27-28

5- Boudrias, Solange, Quatrième atelier, revue Entendre no. 31, novembre - décembre 1979, pp.28-29

6- Bourguignon, Léopold, Le Déficient auditif: possibilités de son intégration au monde de l'audition et de la parole, Institution des Sourds de Montréal, août 1975, 39 pp et annexes

7- Brault, Marcel, L'Intégration du sourd: il ne faudrait pas oublier l'aspect humain du problème, revue Entendre no. 19, hiver 1978, pp 27-28

8- Canevero, Andréa, L'intégration des handicapés dans l'école en Italie, les cahiers de l'enfance inadaptée, Adaptation Education spéciale, no. 235, décembre 1979, pp 19-20-21

9- Champoux-Lesage, Pauline, La position du ministère de l'éducation face à l'enfant déficient auditif, revue Entendre no. 30, automne 1979, pp 17-18

10- Charpentier, Marcelle, L'épanouissement de l'enfant sourd en scolarité normale, Paris, Ed. Sociales françaises, 1966, 179 pp

11- Cliche, Renée, L'intégration sociale de l'handicapé auditif, revue Entendre no. 28, mai-juin 1979, pp 28-29

12- Colin, Dominique, Psychologie de l'enfant sourd, Paris, Masson 1978

13- Le Comité d'intégration, Analyse projective des besoins et stratégie de l'intégration des handicapés auditifs pour l'année 1976-1977, C E C M, Lucien Pagé, Mars 1976, 76 pp

14- Connor, Léo E., Afin que l'enfant puisse entendre et parler, revue Entendre no. 14, janvier-février 1977, pp 29 à 34

15- Crespo, Manuel et Paquette, Nicole, Contexte et principales étapes de l'expérience d'intégration des déficients auditifs, revue Entendre no. 27, mars-avril 1979, pp 13 à 32

16- Dewar, Raymond, L'intégration .....et les sourds, revue Entendre no. 19, hiver 1978, pp 45-46-47

17- Dion, Jean-Yves, L'intégration scolaire ou la co-éducation d'entendants et de déficients auditifs, l'Écho du Sourd, octobre 1979, volume 4 no. 2, p.3

18- Dolbec, Esther, L'intégration au Saguenay, revue Entendre no.19, hiver 1978, pp 29-30

19- Duhamel, Marcel, *L'intégration des enfants handicapés dans les structures scolaires normales*, revue Entendre no. 21, printemps 1978, pp 26-27

20- Dupuis, Jean, *Les problèmes humains de l'intégration à l'institut de Ronchin*, revue Entendre no. 21, printemps 1978, pp 21 à 23

21- Ewing, Irene Rosetta, *New opportunities for deaf children*, 2 ed., London, University of London Press , 1964

22- Fortier, Pauline, *L'expérience de Saint-Jude*, revue Entendre no. 30, automne 1979, pp 43 à 46

23- Gauthier, Monique, *Atelier-discussion sur l'application d'un modèle récent de langage au niveau pré-scolaire*, revue Entendre no. 31, novembre-décembre 1979, pp 23 à 25

24- Gendron, Andrée, *Point de vue d'un enseignant sur le plan Quinquennal*, revue Entendre no. 20, mars-avril 1978, pp 13 à 15

25- Gilston, Phyllis, *L'enfant dur d'oreille dans la classe: un guide pour le professeur*, revue Entendre no. 25, novembre-décembre 1978, pp 39 à 42

26- Giroux, Normand, *A propos de ces enfants qu'on devrait intégrer*, Ecole coopérative, juin 1978, pp 5 à 27

27- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, *Document de Sensibilisation*, février 1980

28- Harris, Grace Margaret, Language for the preschool deaf child, 3 ed., N.Y. Grune Stratton, 346 p.

29- Joyal, Luce, Les réflexions d'un professeur itinérant, revue Entendre no. 30, automne 1979 pp 46 à 49

30- Laberge, Marthe, L'expérience de Rochin est-elle exportable au Québec, revue Entendre no. 14, janvier-février 1977, pp1 à 10

31- Laurin, Hélène, Courcelles Jean-Guy, Préoccupations des membres de l'AOEPA concernant la scolarisation des enfants handicapés auditifs, revue Entendre no. 34, mai-juin 1980, pp 26 à 29

32- Leblanc, Cécile, et Lachambre, Andrée, Tour d'horizon des problèmes concernant l'enseignement aux sourds du Québec, revue Entendre no. 19, hiver 1978, pp 9 à 16

33- Leduc, V., Sourds et Entendants: deux mondes qui s'ignorent, extrait de l'Echo de Famille, Nantes, juillet 1976 et paru dans le Sourd Québécois no. 49, octobre 1977, pp 17-18

34- Le François, Josette, Quelques réflexions sur l'intégration, revue Entendre no. 34, mai-juin 1980, pp 54 à 56

35- Le François, Josette, Les parents comme agents de transformation du milieu, revue Entendre no.35, juillet-août 1980, pp 19 à 24

36- Le François, Josette, Qui est le jeune déficient auditif? Quelle est la richesse de son vécu?, revue Entendre no. 30, automne 1979, pp 25-28

37- Léger, Marielle, Un professeur itinérant raconte son expérience, revue Entendre no. 19, hiver 1978, pp 25-26

38- Martin-Laval, Henri, Réflexions d'un phychologue sur l'intégration, revue Entendre no. 18, novembre-décembre 1979, pp 11-12

39- Masse, Hubert, Evaluation psychologique de l'enfant sourd, revue Entendre no. 29, été 1979, pp 30-31

40- Ministère des Affaires Sociales, Les conclusions du rapport Watshaw, La nouvelle politique de l'enfance du MSA, à l'Heure, Volume 3, no. 7, décembre 1975

41- Mongeau, Jean-Claude, L'intégration scolaire et sociale de l'enfant inadapté; application à l'enfant sourd, L'Enfant Exceptionnel, volume 9, numéro 1, mars 1973, pp 22 à 30

42- Moores, Educating the deaf, psychology, principles, and practices, 1978

43- Northcott, W.H., Intégration: Conseils à un instituteur, Communiquer no. 29, pp 10 à 14

44- Northcott, W.H., The hearing impaired child in a regular classrooms preschool, elementary, and secondary years; a guide for the classroom teacher and administrator, Washington, Alexander Graham Bell Association for the Deaf; 1973, 301 pp

45- Paquette, Claude, Techniques sociométriques et pratique pédagogique, Editions NHP, Victoriaville, 1979

46- Pothier, François, Quelle aide lui apporte l'équipe des éducateurs

dans son intégration sociale, scolaire et familiale, revue Entendre no. 30, automne 1979, pp 40 à 42

47- Raby, France, *Parents et adolescents expriment leurs besoins à l'AQEPA*, revue Entendre no. 28, mai-juin 1979, pp 21-22

48- Schlesinger, docteur Hilde S., *Un enfant sourd c'est avant tout un enfant*, revue Entendre no. 21, printemps 1978, pp 29 à 32

49- Van Oss, Nina B., *L'opinion d'une personne sourde sur l'intégration*, traduction de Hervé Heven, Le sourd Québécois no. 58, juillet 1978, pp 17 à 20

50- Vennat, Pierre, *A quoi sert de combattre la surdité si sourds et entendants ne se comprennent pas*, Editorial, revue Entendre no. 19, hiver 1978, pp 3 à 6

51- Teachers college, *A study of some personality aspects of deaf children*, Columbia University, 1936

52- Vater, Verna V., *Mainstreaming of children with a hearing loss: practical guidelines and implications*, Springfield, 1977, 283 pp

8. Sommaire du projet

A) Objectifs du projet

Dans ce projet nous poursuivions les objectifs suivants:

1- Amener des enfants déficients auditifs à participer et à s'intégrer à des activités d'une maternelle au même titre qu'un enfant de son âge.

2- En permettant à l'enfant déficient auditif de vivre dans un contexte de normalité, l'amener à acquérir les habiletés (psychomotrices, intellectuelles, sociales) normalement développées par un enfant de cinq ans.

3- Amener l'enfant déficient auditif, placé avec des enfants qui utilisent le langage comme moyen de communication, à améliorer son langage.

4- A long terme, en intégrant l'enfant déficient auditif à la maternelle, l'amener à intégrer les classes de l'élémentaire régulier.

B) Résumé de l'intervention

1- Chacun des trois enfants déficients auditifs a été placé dans une maternelle régulière de la Commission Scolaire de Sherbrooke, soit un enfant à l'école St-Esprit, un à l'école Desranleau, et un à l'école Sylvestre. Tous ont suivi le même horaire et les mêmes activités que les enfants de leur groupe.

2- Chacune des jardinières recevant un enfant déficient auditif était entièrement d'accord avec le projet et reçoit deux enfants de moins dans son groupe: l'enfant déficient auditif comptant pour trois enfants. Les jardinières n'ont pas changé leur approche éducative auprès des enfants parce qu'il y avait un enfant déficient auditif dans la classe.

3- Chacun des enfants déficients auditifs a participé à une classe support où il a bénéficié d'orthophonie et d'un support pédagogique. En moyenne, chacun a reçu une heure d'orthophonie en sessions individuelles et 150 minutes en sessions collectives par semaine.

4- Un professeur itinérant a visité chacune des maternelles, à raison d'une demi-journée par semaine. Il a établi une relation entre la jardinière, l'orthophoniste, l'enfant, les parents et le chercheur. Il a travaillé spécialement auprès de l'enfant et auprès de la jardinière. Il a de plus travaillé en collaboration avec l'orthophoniste dans la classe-support pour répondre à des besoins spécifiques des enfants.

5- Nous avons évalué la participation des enfants intégrés au moyen d'une grille d'observation, trois fois durant l'année.

6- Nous avons évalué les progrès de l'enfant au niveau de la communication orale deux fois durant l'année, mais l'orthophoniste évaluait continuellement le rendement des enfants à ce niveau.

7- Afin d'évaluer l'intégration sociale des enfants intégrés, nous avons fait passer trois sociogrammes dans chacune des maternelles durant l'année scolaire.

8- Nous avons évalué les acquisitions des enfants à partir des mêmes tests qui étaient utilisés dans chacune des maternelles. Cette évaluation s'est faite en septembre et en mai et de la même façon pour les enfants déficients auditifs que pour les autres enfants de leur groupe.

C) Résumé des résultats obtenus

Nous résumerons les résultats obtenus en distinguant les différents aspects sur lesquels portait l'évaluation de cette année.

Participation aux activités:

Les enfants déficients auditifs ont participé aux activités de la maternelle sans qu'on fasse pour eux d'exception et sans qu'on modifie les objectifs de la maternelle pour eux. Ils se sont intégrés dans la classe et ont eu à s'adapter à celle-ci. Nous avons remarqué que leur participation aux activités se faisait normalement, qu'ils étaient intéressés par ces activités comme tous les autres enfants.

Intégration sociale

L'intégration sociale des enfants déficients auditifs s'est faite sans heurt pour eux ou pour les autres enfants du groupe. Nous remarquons que les enfants de la classe ne tiennent pas compte du handicap. L'intégration se fait beaucoup plus en fonction de la personnalité même de l'enfant. Ainsi, l'enfant ayant le plus de difficulté au niveau de la communication orale est celui qui a eu le plus de facilité à s'intégrer dans son groupe. Nous pouvons donc dire que l'intégration ne pose pas de véritable problème.

Communication orale

Au niveau de la communication orale, nous avons noté des progrès pour chacun des enfants déficients auditifs, bien que ces progrès se fassent à des niveaux différents. Les enfants sont engagés dans un processus de communication orale et cherchent à communiquer par le langage. Leur communication s'est améliorée tant au niveau expressif qu'au niveau réceptif. Toutefois, leur langage n'a pas encore atteint le niveau de langage normalement rencontré chez un enfant de cinq ans et, chez un enfant, ce langage ne sera pas suffisamment développé pour lui permettre d'entreprendre une première année l'an prochain.

Acquisitions

Les enfants ont été évalués cette année d'après les mêmes tests que ceux qui étaient utilisés en maternelle. Nous avons donc utilisé deux test différents: le bilan de développement et Boehm. Cette évaluation nous a permis de constater qu'un seul des enfants avait acquis une assez bonne compréhension des consignes pour que son intégration en première année ait lieu. Pour les deux autres enfants, l'évaluation ne semble pas concluante, les difficultés semblant se situer davantage au niveau de la compréhension des consignes que de l'exécution de celles-ci.

Ainsi, nous croyons que les résultats de l'expérimentation sont satisfaisants. Nous croyons que deux des enfants pourront intégrer une première année dès l'an prochain avec des chances de succès, s'ils obtiennent le support nécessaire. Par contre, un autre enfant n'est pas actuellement prêt, mais nous n'excluons pas cette possibilité de façon définitive.

9. Budget

9.1 Coût autorisé par le ministère

Professeur itinérant	$ 17 820,00
Chercheur	8 000,00
Frais de déplacement	450,00
Total	$ 26 270,00

9.2 Coûts approximatifs en date du 30 juin 1981

a) dépenses encourues par la Commission Scolaire

1- transport des enfants	867,00
2- secrétariat	352,49
Total des dépenses encourues par la Commission Scolaire	$ 1 219,49

b) dépenses effectuées en vertu des sommes autorisées par le ministère de l'Éducation

I Salaires	
1- professeur itinérant	$ 11 037,58
2- chercheur	4 155,47
II Avantages sociaux	
1- professeur itinérant 8%	662,25
2- chercheur	249,32
III Frais de voyages	
1- professeur itinérant	207,00
2- chercheur	150,00

Total des dépenses effectuées en vertu des sommes autorisées par le M E Q	$ 16 461,62
Grand total	517 681,11

10. Identification

Nom du responsable du projet : Pierre Rouillard

Nom du chercheur engagé par la Commission scolaire et rédacteur de ce rapport : Anne-Marie Langlois

Signature du directeur général : _____

Date : _____

11. Résolution du conseil des commissaires de la Commission Scolaire

ANNEXE A

GRILLE D'OBSERVATION DE LA PARTICIPATION

	Souvent	Rarement	Jamais	Ne s'applique pas
1.- Histoires racontées et livres d'images				
-L'enfant s'asseoit de façon à pouvoir suivre avec les autres enfants.				
-L'enfant semble porter attention à ce qui est dit.				
-L'enfant regarde le livre d'images.				
2.- Chants, comptines, rondes				
-L'enfant fait la ronde avec les autres enfants.				
-L'enfant suit le rythme d'un chant ou de la musique en tapant des mains.				
3.- Film				
-L'enfant s'asseoit de façon à pouvoir suivre le film avec les autres enfants.				
-L'enfant s'intéresse aux images du film.				
4.- Psychomotricité				
-L'enfant transporte des objets.				
-L'enfant rampe.				
-L'enfant grimpe.				
-L'enfant saute.				
-L'enfant joue avec le ballon.				
-L'enfant court.				
-L'enfant suit le rythme.				
-L'enfant peut se détendre.				

	Souvent	Rarement	Jamais	Ne s'applique pas
5.- Aspect social -L'enfant est actif en classe.				
-L'enfant se fait des amis.				
-L'enfant entre en communication avec les autres sans les brusquer.				
-L'enfant partage ses jeux et ses jouets.				
-L'enfant joue avec les autres enfants.				
-L'enfant essaie de communiquer avec les autres enfants.				
-L'enfant se fait comprendre des autres enfants.				
-L'enfant se fait comprendre de l'adulte.				
-L'enfant garde une attention soutenue durant une activité.				
-L'enfant range ses effets.				
-L'enfant s'intéresse à une activité nouvelle.				
-L'enfant termine les activités qu'il commence.				
6.- Activités de pré-lecture, de pré-écriture -L'enfant cherche à différencier des formes.				
-L'enfant s'intéresse à des activités d'orientation.				
-L'enfant essaie de reproduire des formes.				
-L'enfant essaie de suivre des pointillés.				

	Souvent	Rarement	Jamais	Ne s'applique pas
7.- Activités d'éveil mathématique -L'enfant cherche à classifier des objets.				
-L'enfant essaie de comparer des ensembles en disant s'ils ont le même nombre d'éléments.				
-L'enfant s'intéresse à des activités où il aura à dire si des ensembles ont plus ou moins d'éléments.				
8.- Activités libres -L'enfant peut choisir une activité.				
-L'enfant peut diversifier son choix d'activités.				
-L'enfant bricole.				
-L'enfant dessine.				
-L'enfant fait de la menuiserie.				
-L'enfant joue dans le coin de la poupée.				
-L'enfant fait des casse-tête.				
-L'enfant mime une histoire.				
-L'enfant fait du modelage.				
-L'enfant joue avec les marionnettes.				
-L'enfant regarde un livre d'images.				
-L'enfant s'intéresse à la musique.				
-L'enfant est curieux face à des objets qu'il ne connaît pas.				
-L'enfant s'intéresse aux animaux.				

En général, pouvez-vous dire que l'enfant déficient auditif participe autant aux activités que les autres enfants de votre groupe ?

Remarques :

Nom de l'enfant : _____

Nom de la jardinière : _____

Date : _____

ANNEXE B

PARENTS

1.- L'horaire des enfants était lourd cette année. Croyez-vous qu'il était trop fatigant pour votre enfant ?

2.- Quels progrès avez-vous remarqués chez votre enfant ?

3.- Votre participation est différente cette année. De quelle façon avez-vous participé au projet ?

4.- Comment avez-vous vécu cette nouvelle forme de participation ?

5.- Avez-vous communiquer avec la jardinière de votre enfant ?

6.- Croyez-vous que le transport était trop fatigant pour votre enfant ?

7.- Croyez-vous que votre enfant est heureux à la maternelle ?

8.- Croyez-vous qu'il aurait pu être intégré en classe régulière sans le support du professeur itinérant ?

Sans le support de l'orthophoniste ?

9.- Croyez-vous que les parents d'enfants déficients auditifs aient des besoins particuliers ? _____

_____

Si oui, lesquels ? _____

ANNEXE C

ORTHOPHONISTE

1.- Comment les parents se sont-ils impliqués aux séances d'orthophonie cette année ?

2.- Quel pourcentage du temps était accordé aux séances collectives d'orthophonie ?

Aux séances individuelles ?

3.- Quel mode de relation pouvais-tu établir avec la jardinière ?

4.- Pourrais-tu définir le rôle que tu as joué cette année auprès de l'enfant déficient auditif ?

5.- Les enfants étaient-ils généralement trop fatigués pour travailler l'après-midi ?

6.- Comment vois-tu la participation des parents cette année ?

7.- Pourquoi est-elle différente de leur participation de l'an dernier ?

ANNEXE D

PROFESSEUR ITINERANT

1.- Peux-tu préciser ton rôle cette année.

a) Auprès des enfants :

b) Auprès des jardinières :

c) Auprès des parents :

d) Avec l'orthophoniste :

2.- Crois-tu que tu rencontrais les enfants déficients auditifs assez fréquemment pour répondre à leurs besoins ?

3.- Crois-tu l'intégration d'enfants déficients auditifs possible sans le support d'un professeur itinérant auprès des enfants ?

...Auprès des jardinières ?

4.- Quel rôle as-tu joué auprès des parents des enfants déficients auditifs ?

5.- Crois-tu que les parents ont été suffisamment impliqués dans le projet ?

De quelle façon ?

6.- Quels sont, d'après toi, les principaux besoins de ces parents?

7.- Que pouvons-nous faire pour y répondre ?

8.- Crois-tu que l'horaire des enfants était trop lourd pour eux ?

Pouvaient-ils généralement bien travailler l'après-midi ?

ANNEXE E

JARDINIERS

Vous recevez dans votre groupe un enfant déficient auditif.

1.- Croyez-vous que vous avez reçu assez d'informations avant de recevoir l'enfant ?

2.- Auriez-vous aimé recevoir plus d'informations spécifiques à la déficience auditive ?

3.- Auriez-vous aimé recevoir plus d'informations spécifiques à l'enfant ?

4.- Croyez-vous que vos rencontres avec le professeur itinérant étaient importantes ?

5.- De quelles façons vous a-t-il aidé ?

6.- Ces rencontres étaient-elles assez fréquentes ?

7.- Croyez-vous que le professeur itinérant soit une ressource importante pour l'intégration d'enfants déficients auditifs en maternelle régulière ?

8.- Avez-vous changé votre approche éducative auprès de la classe parce qu'il y avait un enfant déficient auditif ?

9.- Avez-vous dû modifier parfois votre façon d'intervenir lorsque vous vous adressiez à l'enfant déficient auditif ?

De quelle façon ?

10.-Croyez-vous qu'il soit important qu'une jardinière soit volontaire, c'est-à-dire qu'elle accepte de participer à un tel projet et que l'enfant déficient auditif ne lui soit pas imposé ?

11.-Comment les enfants du groupe ont-ils pris conscience de la surdité d'un d'entre eux ?

L'ont-ils bien accepté ?

Ont-ils considéré l'enfant déficient auditif comme tous les autres enfants du groupe, sans faire d'exception pour lui ?

12.- Croyez-vous qu'il soit important pour une jardinière qui reçoit un enfant déficient auditif de recevoir moins d'enfants dans son groupe ?

13.- Avez-vous rencontré les parents de l'enfant déficient auditif ?

14.- Avez-vous eu à communiquer plus souvent avec eux que vous l'avez fait pour les parents des autres enfants du groupe ?

15.- Ont-ils collaboré avec vous ?

De quelle façon ?

16.- Quelles étaient vos principales craintes de recevoir un enfant déficient auditif dans votre groupe ?

17.- Croyez-vous que l'année passée à la pré-maternelle ait été bénéfique pour l'enfant déficient auditif ?

18.- Si l'expérience était à recommencer, accepteriez-vous encore de recevoir un enfant déficient auditif dans votre groupe ?

19.- Avez-vous des recommandations ou des remarques à faire ?

ANNEXE F

Afin de nous permettre d'évaluer l'importance que nous devons accorder à certains critères d'organisation d'un projet d'intégration d'enfants déficients auditifs en maternelle régulière, nous vous demandons de bien vouloir répondre à ce questionnaire.

Vous indiquez, dans la colonne de droite, le chiffre correspondant à l'importance que vous accordez au facteur d'organisation.

-facteur qui joue un rôle très important : 3
-facteur qui joue un rôle d'importance moyenne : 2
-facteur peu important : 1
-facteur qui n'a aucune importance : 0

1.- Degré de surdité des enfants.
Ex. : Est-ce qu'un enfant sourd profond a les mêmes chances d'intégration qu'un enfant dont la surdité serait moins sévère ?
Est-ce là un facteur très important ? _____

2.- Deux enfants sourds ne peuvent être placés dans la même classe. _____

3.- Fréquence des rencontres avec le professeur-itinérant.
Une fois par semaine pour la jardinière. _____
Un avant-midi et 3 après-midi pour les enfants déficients auditifs. _____

4.- Horaire des enfants. _____

5.- L'enfant doit être appareillé convenablement. _____

6.- L'enfant déficient auditif doit avoir passé une année à la garderie et une année à la pré-maternelle pour entrer en maternelle. _____

7.- L'enfant déficient auditif compte pour trois enfants dans la classe, si bien que ces maternelles sont moins nombreuses. _____

8.- Les jardinières doivent être volontaires pour participer à un tel projet. On ne peut leur imposer un enfant déficient auditif. _____

9.- L'enfant déficient auditif doit être suivi en orthophonie. _____

10.-L'enfant déficient auditif doit être engagé dans un processus de communication orale. _____

11.-Les parents participent à la rééducation du langage de leur enfant. _____

12.-Les jardinières ne changent pas leur approche pédagogique parce qu'il y a un enfant déficient auditif dans la classe. _____

OBJECTIFS DE LA PREMIERE ETAPE
(début septembre au 4 novembre)

Objectifs généraux:

- Connaître l'enfant à tous les points de vue
- Aider l'enfant à bien s'intégrer à l'école
- Rendre l'enfant autonome par rapport à l'adulte

Objectifs particuliers:

1- Qui est-il?

Au point de vue:
- moteur
- familial- son milieu physique
- habileté manuel- découpage- dessin
- ses jeux préférés
- son autonomie- capacité de s'organiser seul

Par nos causeries, l'inciter à verbaliser ses sentiments, ses émotions lorsqu'il raconte des faits.

2- Connaissance de son nouveau milieu:

- Classe où sont les choses
- Comment les utiliser de façon autonome
- Dans notre initiation insister sur l'importance du respect des jeux éducatifs, des livres et du matériel en général
- Apprendre à avoir de l'ordre

3- Permettre à l'enfant d'être heureux à l'école et de bien s'intégrer

- Lui donner la chance d'expérimenter son nouveau milieu par:

- Visite de l'école (intérieur et extérieur)
- Connaissance des personnes de la direction
  des secrétaires
  de l'orthophoniste

- Graduellement le faire participer à la vie de l'école
  - On prend son rang
  - Dans les corridors, on garde silence
  - Les courses, les batailles et les cris sont interdits
  - Le langage doit être soigné: les sacres, les "gros mots" sont à éviter
  - Participations aux grandes activités de l'école: accueil - semaine de l'alimentation

4- Connaissance des habiletés et des faiblesses des enfants:

a) Au niveau moteur:

Motricité générale:

- Dépister les principales difficultés de chacun des enfants;
- Connaître et explorer le matériel d'éducation physique;
- Travailler les déplacements: courir-sauter- marcher- - ramper- et ce aux trois niveaux: haut - moyen - bas
- Découvrir quelques parties du corps: tête- bras- jambes

Motricité fine

- Pour chacun des enfants voir quelles sont les habiletés déjà acquises: pinceau - crayon- ciseaux
- Développer la fine dextérité
- Découvrir les gauchers et les droitiers

b) Socialisation:

- Stimuler l'expression des sentiments vécus dans le quotidien de l'enfant;
- Comment l'enfant se comporte-t-il dans un groupe?
- Est-il à l'aise?
- Sait-il jouer avec les autres enfants?
- Comment accepte-t-il le nouvel adulte dans sa vie?
- Développer l'autonomie c.à.d. rendre l'enfant capable de se débrouiller seul
  Ex.: habillage- organisation de ses jeux, de son travail etc...
- Habituer l'enfant à s'organiser dans ses relations avec les autres: respect des autres et des choses

c) Langue parlée et communication:

- Dépister les principales difficultés de prononciation;
- Voir si l'enfant s'exprime en phrase complète;
- Favoriser l'expression;

d) Développement intellectuel:

- Voir le degré d'intérêt de chacun des enfants pour la connaissance;
- Insister sur l'apprentissage des couleurs;
- Apprendre les notions spatiales: devant- derrière- à côté- en haut- en bas
- Aider l'enfant à bien se situer dans une journée:
  matin - midi - demain
- Le stimuler à écrire son nom

THEMES ABORDES DURANT D'ETAPE:

LES POMMES	DU 15 septembre au 30 septembre
L'AUTOMNE	DU 1er octobre au 20 octobre
L'HALLOWEEN	DU 20 octobre au 31 octobre

Période de revision et d'appoint 3 et 4 novembre

Réunion de parents le 10 septembre à 7:30 hres

Betty

et

Gilberte

Annexe G

ECOLE ST-ESPRIT

Aider l'enfant à

Amener l'enfant à s'initier à un mode de fonctionnement qui permet à travers ce qu'il vit le développement unifié de sa personne

↓

Porter attention à ce qui se passe en lui ⟷
Accepter ce qui se passe en lui ⟷

1 Explorer ce qui se passe en lui ⟷

Identifier ce qui l'habite davantage ⟷
Se représenter clairement ce qui se passe en lui ⟷
Relier sa réaction intérieure à un événement ⟷

2 Prendre conscience de ce qui est important pour lui ⟷

Inventer plusieurs possibilités d'action réalistes ⟷
Choisir en tenant compte de ses capacités et des moyens à sa portée ⟷
Reconnaître si l'action choisie répond à son besoin ⟷

3 Chercher une action appropriée à son besoin ⟷

Entreprendre une action ⟷
Se rappeler ce qu'il voulait réaliser ⟷
Persévérer dans ce qu'il a entrepris ⟷
Réajuster son action selon les difficultés rencontrées ⟷

4 Réaliser complètement l'action choisie ⟷

Vérifier s'il a réalisé ce qu'il voulait faire ⟷
Constater les conséquences de son action sur lui et sur ce qui l'entoure ⟷
Estimer le degré de satisfaction qu'il retire de son action ⟷

5 Examiner les effets de son action sur lui et son environnement ⟷

développer harmonieusement

mener l'enfant à développer des habiletés qui
ui permettent d'avoir des interactions riches
t variées avec son environnement

Explorer avec curiosité

- Observer
- Manipuler
- Poser des questions

Faire des liens

- Organiser sa pensée
- Se situer dans le temps et l'espace

Produire des idées neuves et valables par rapport à lui-même

- Imaginer plusieurs solutions à un problème
- Emettre de nombreuses idées sans censure
- Se faire sa propre opinion

4
S'adapter à sa réalité quotidienne

- Découvrir les propriétés des choses et les caractéristiques des personnes qui l'entourent
- Connaître les normes culturelles et sociales de son milieu
- Connaître ses ressources et ses limites personnelles

5
Communiquer de façon personnelle

- Initer des contacts avec les autres
- S'exprimer spontanément de façon verbale et non-verbale
- Porter attention aux messages et aux gestes des autres
- Répondre avec pertinence aux messages reçus

ANNEXE H

TEST DE MATERNELLE

GUIDE D'UTILISATION

Révisé
AVRIL 1979.

TESTS DE MATERNELLE

DESCRIPTION DES TESTS ..... p. 3

- DESCRIPTION GENERALE ..... p. 3

- DESCRIPTION SPECIFIQUE DES TESTS ..... p. 4

. Test 1 VOCABULAIRE
. Test 2 SIMILITUDES
. Test 3 CONNAISSANCES
. Test 4 DESSIN DE LA PERSONNE
. Test 5 PHRASES
. Test 6 RYTHME - REPRODUCTION
. Test 7 NOTION DE NOMBRE
. Test 8 REPRODUCTION

DIRECTIVES D'ADMINISTRATION ..... p. 7

- DIRECTIVES GENERALES ..... p. 7

- DIRECTIVES PARTICULIERES ..... p. 8

. Test 1 VOCABULAIRE
. Test 2 SIMILITUDES
. Test 3 CONNAISSANCES
. Test 4 DESSIN DE LA PERSONNE
. Test 5 PHRASES
. Test 6 RYTHME - REPRODUCTION
. Test 7 NOTION DE NOMBRE
. Test 8 REPRODUCTION

CORRECTION DES TESTS ..... p. 15

NORMES ET INTERPRETATION ..... p. 35

DESCRIPTION DES TESTS

DESCRIPTION GENERALE

Au moment où l'enfant achève sa maternelle et se prépare à entrer en première année, se pose le problème de l'évaluation. Evaluation de ses forces et de ses faiblesses ainsi que de son niveau de préparation à l'apprentissage scolaire.

Cette batterie est de type prédictif plutôt que diagnostique en ce sens qu'elle évalue le niveau de préparation à l'apprentissage à partir de tâches faisant appel à des habiletés qui sont en forte corrélation avec l'apprentissage ultérieur. Le choix des tests a été effectué suite à une revue de littérature portant sur la valeur prédictive des divers types d'épreuves.

Les tests choisis font appel à des habiletés verbales, perceptuelles et graphо-motrices, à des connaissances pré-requises à la lecture et aux mathématiques ainsi qu'à la capacité d'être attentif et de suivre des directives.

DESCRIPTION SPECIFIQUE DES TESTS

TEST 1 — VOCABULAIRE

Ce test évalue la connaissance de mots. L'enfant doit identifier parmi quatre images celle qui correspond au mot qu'il a entendu. Il doit donc reconnaître la signification du mot entendu et ne pas le confondre avec d'autres mots.

En plus d'une mesure de l'acquisition des concepts verbaux, ce test fournit un indice de la maturité mentale générale.

TEST 2 — SIMILITUDES

Ce test mesure la capacité de discrimination visuelle de formes semblables et différentes. L'enfant doit retrouver un modèle parmi d'autres éléments présentant des différences de forme, d'orientation ou de position relative dans l'espace.

Il permet d'évaluer la préparation de l'enfant à l'apprentissage de symboles graphiques et dépister des tendances à inverser ou intervertir les formes.

TEST 3 — CONNAISSANCES

Ce test porte sur la capacité d'identifier une image à partir d'une définition descriptive ou fonctionnelle. Il porte également sur la reconnaissance de lettres, laquelle est en forte corrélation avec l'apprentissage de la lecture. La connaissance de lettres fait en quelque sorte partie des premières acquisitions en lecture. Même si les lettres ne sont pas enseignées de façon formelle en maternelle, leur connaissance par l'enfant témoigne de son intérêt pour la lecture et indique qu'il est engagé dans un processus d'apprentissage.

TEST 4 — DESSIN DE LA PERSONNE

Le dessin de la personne est reconnu comme une mesure valable du développement intellectuel de l'enfant, de l'intégration de son image corporelle et de son niveau général de maturité.

La correction est facilitée par l'emploi de critères objectifs.

TEST 5 — PHRASES

Ce test s'apparente un peu au test de vocabulaire. Il exige cependant de l'enfant la compréhension de phrases complètes et non seulement de mots isolés. Le test fait aussi appel à la capacité d'attention de l'enfant. Cette capacité d'attention s'avère d'une grande importance dans l'apprentissage, particulièrement dans les activités de "Savoir Ecouter" et "Savoir Lire".

TEST 6 — RYTHME - REPRODUCTION

Ce test est une reproduction graphique de structures rythmiques, avec et sans encadrement de référence. Il vise à évaluer la capacité de reproduire des séquences spatio-temporelles, le contrôle moteur fin et l'orientation graphique de gauche à droite.

TEST 7 — NOTION DE NOMBRE

Cet aspect de la batterie vise à évaluer l'acquisition de la notion de nombre et de quantité. Le test porte sur divers concepts de quantité ainsi que sur la terminologie qui s'y rattache. Il porte également sur l'identification de chiffres; cette habilité est reconnue par divers auteurs comme une bonne prédiction du rendement ultérieur.

TEST 8 — REPRODUCTION

La reproduction des figures est reconnue comme une bonne mesure du développement perceptuel et des habiletés grapho-motrices. Ce genre de test évalue la capacité d'un enfant à analyser les formes, à les percevoir comme un tout et à en reproduire les détails. Le rendement dans cette tâche est habituellement en relation avec le rendement scolaire ultérieur.

DIRECTIVES D'ADMINISTRATION

DIRECTIVES GENERALES

1. L'administration adéquate des tests exige que les conditions d'examen soient bien contrôlées et que les directives soient respectées fidèlement. La validité de l'instrument dépend en bonne partie de la façon de l'administrer. Les tests doivent donc être administrés de la même façon d'un examinateur à l'autre et d'un groupe à l'autre.

2. Lorsque le groupe d'enfants est très nombreux, l'examinateur peut diviser le groupe en deux, ou se faire aider d'une autre personne.

   Dans certains cas, un enfant très agité ou incapable de suivre doit être examiné individuellement; il est toutefois important de suivre exactement les mêmes directives que dans une administration collective. Les raisons qui ont motivé cette administration individuelle devront être notées sur le cahier de tests.

3. Le test peut être administré en deux ou trois sessions différentes. L'ordre d'administration des tests doit être suivi.

4. Les enfants doivent être assis de façon à ne pouvoir copier les uns sur les autres, par exemple, en disposant des écrans entre eux.

5. Les consignes à dire aux enfants ne doivent être modifiées en aucune façon. On ne donne aucune autre indication que celles qui sont contenues dans ces consignes. Les consignes à lire aux enfants sont indiquées en italique. Elles doivent être lues telles quelles sans fournir d'explications additionnelles.

6. Les tests 1, 2, 3, 5et 7 comportent un exemple au début. On l'utilise pour bien expliquer aux enfants ce qu'il faut faire. On doit prendre tout le temps voulu pour expliquer l'exemple, vérifier les réponses des enfants et s'assurer qu'ils comprennent bien. Pour les autres item, l'examinateur n'apporte aucune aide aux enfants. On vérifie cependant si les enfants sont à la bonne page et à la bonne rangée.

7. Si un enfant dit: "Je ne sais pas" ou demande la réponse, on ne peut que lui répéter la consigne ou lui dire: "Fais comme tu penses".

8. Les tests ne sont pas minutés. On doit toutefois maintenir un rythme dans le déroulement du test en ne laissant que le temps qu'il faut pour répondre entre chaque item.

9. L'examinateur doit apporter un soin particulier à l'établissement d'un climat de calme, de silence et d'attention, nécessaire au déroulement de l'examen.

DIRECTIVES PARTICULIERES

Avant de distribuer les cahiers de tests, dites aux enfants: *"Aujourd'hui, nous allons travailler avec des images dans un cahier comme celui-ci. Chacun aura un cahier et un crayon. Il s'agit de bien écouter pour savoir quoi faire. Je vais dire tout ce qu'il faut faire".*

Distribuez les cahiers en les ouvrant au TEST 1. Donnez les consignes lentement et clairement. Aidez les enfants pour les exemples mais non pour les autres item. Encouragez les enfants à indiquer une réponse mais sans les aider d'aucune façon.

TEST 1 — VOCABULAIRE

A. (Exemple): *"Regarde la première rangée d'imagee en haut de cette page. C'est la rangée qui a une petite tête de clown à côté. Mets ton doigt sur le clown. Bien. Dans cette rangée, je vais te demander d'encercler une image avec ton crayon comme ceci".* (Démontrez). *"Encercle le bébé".* Vérifiez les réponses et corrigez, s'il y a lieu.

1. *"Maintenant, mets ton doigt sur le petit lapin. Dans cette rangée, encercle la MAISON".*

Continuer avec les item 2 à 10

"Mets ton doigt sur ...	*Dans cette rangée, ENCERCLE ...*
2. *La marionnette*	*les CISEAUX*
3. *La poire*	*le PAPILLON*
4. *L'ourson*	*La LAMPE DE POCHE*

"Mets ton doigt sur ...	*Dans cette rangée, ENCERCLE ...*
5. Le chapeau	*le PIED*
6. Le chien	*Le CHATEAU*
7. La pomme	*La VALISE*
8. La tente d'Indien	*Le BOUQUET*
9. La bouteille	*L'ESCARGOT*
10. Le pierrot	*Le PERROQUET"*

TEST 2 — SIMILITUDES

A. (Exemple) : *"Mets ton doigt sur la pomme. Au début de la rangée, tu vois un dessin qui est encerclé; trouves-en un autre exactement pareil et encercle-le aussi".* (Vérifiez si les enfants ont bien répondu et démontrez au besoin).

B. (Exemple) : *"Mets ton doigt sur le lapin. Au début de cette rangée, tu vois un dessin qui est encerclé; trouves-en un autre exactement pareil et encercle-le aussi".*

1 à 10 Procédez de la même façon mais sans démontrer.

TEST 3

CONNAISSANCES

A. (Exemple): *"Mets ton doigt sur le petit ourson; dans cette rangée, encercle l'objet qui se porte au doigt".* Vérifiez les réponses et corrigez, s'il y a lieu.

1. *"Mets ton doigt sur la poire; dans cette rangée, encercle l'objet qui sert à se protéger de la pluie".*

2. *"Mets ton doigt sur le garçon; dans cette rangée, encercle la lettre a".*

Continuez avec les item 3 à 16.

	"Mets ton doigt sur ...	*Dans cette rangée, ENCERCLE ...*
3.	*Le chien*	*L'objet dans lequel on peut poster une lettre.*
4.	*Le camion*	*La lettre "e".*
5.	*Le clown*	*L'objet qui sert à faire bouillir de l'eau.*
6.	*Le lapin*	*La lettre "i".*
7.	*Le château*	*L'objet qui sert à jouer de la musique.*
8.	*Le pierrot*	*La lettre "o".*
9.	*Le chien*	*Celui qui vit toujours dans l'eau.*
10.	*La bouteille*	*La lettre "u".*
11.	*La pomme*	*Celui avec lequel on peut voyager dans les airs.*
12.	*Le chapeau*	*La lettre "s".*
13.	*L'oiseau*	*L'objet qui sert à creuser.*
14.	*La tente d'Indien*	*La lettre "p".*
15.	*L'étoile*	*L'endroit qui sert à conserver les récoltes durant l'hiver.*
16.	*La marionnette*	*La lettre "c".*

TEST 4 — DESSIN DE LA PERSONNE

"Sur cette page, dessine une personne, un garçon ou une fille, à ton goût. Dessine toute une personne; essaie de faire le plus beau dessin que tu peux".

Le dessin doit être fait au crayon de plomb seulement.

TEST 5 — PHRASES

A. (Exemple): *"Mets ton doigt sur la pomme; regarde les images et écoute bien. Encercle l'image qui montre: le garçon apporte un livre et un sac".* Vérifiez les réponses et expliquez, s'il y a lieu.

1. *"Mets ton doigt sur la tente d'Indien, écoute bien. Encercle l'image qui montre: le facteur a pris une lettre dans son sac et il la dépose dans la boîte à lettres".*

Continuez avec les item 2 à 14.

"Mets ton doigt sur ...	*ENCERCLE l'image qui montre ...*
2. *La bouteille*	*Après avoir glissé, Lucie et Jean ont trouvé une balançoire et ils se balancent ensemble.*
3. *La poire*	*Le livreur a pris une caisse dans son camion et la porte sur ses épaules.*
4. *Le pierrot*	*Marie et son frère ont fait un bonhomme de neige; il a une pipe et un chapeau.*
5. *Le lapin*	*A Noël, les enfants sont allés chercher un sapin dans la forêt, ils l'ont décoré et ils ont placé les cadeaux autour de l'arbre.*
6. *Le château*	*Pour aider papa à faire son jardin, Luc sème les graines et sa soeur les arrose.*

"Mets ton doigt sur ...	ENCERCLE l'image qui montre ...
7. L'ourson	Pierre n'est plus un bébé; il est capable de se laver et il prend son bain tout seul.
8. Le garçon	Julie a lavé la robe de sa poupée et elle l'étend sur la corde à linge.
9. Le chapeau	Maman a préparé un gâteau; toute la famille est assise autour de la table pour le déguster.

TEST 6 — RYTHME-REPRODUCTION

1. "Mets ton doigt sur le château. Dans le premier carré, il y a une barre; le carré suivant est vide. Dans l'autre après il y a encore une barre; le carré suivant est vide. Continue à tracer les barres, exactement de la même façon, jusqu'au bout de cette rangée".

2. "Mets ton doigt sur l'étoile. Dans le premier carré il y a une barre, dans le suivant il y a un point, puis l'autre est vide. Ensuite, ça recommence: barre, point, vide. Continue à faire les barres et les points exactement de la même façon, jusqu'au bout de cette rangée".

3. "Mets ton doigt sur le chien. Regarde les cercles et les barres; continue à les faire, exactement comme c'est commencé".

4. "Mets ton doigt sur le clown. Au début de la rangée, tu vois des cercles; continue à les dessiner, de la même façon, jusqu'au bout de la rangée".

5. "Mets ton doigt sur le seau. Au début de la rangée, tu vois des pointe; continue à les dessiner, de la même façon, jusqu'au bout de la rangée".

6. "Mets ton doigt sur le camion. Au début de la rangée, tu vois des barres; continue à les dessiner, de la même façon jusqu'au bout de la rangée".

TEST 7

NOTION DE NOMBRE

A. (Exemple): *"Mets ton doigt sur le clown; dans cette rangée, encercle le carré".* Vérifiez les réponses et corrigez, s'il y a lieu.

1. *"Mets ton doigt sur la poire; dans cette rangée, encercle le petit tricycle".*

2. *"Mets ton doigt sur le chien; dans cette rangée, encercle le verre qui est à moitié plein".*

3. *"Mets ton doigt sur la tente d'Indien; dans cette rangée, encercle la plus grosse pomme".*

4. *"Mets ton doigt sur la bouteille; dans cette rangée, encercle le groupe qui contient trois arbres".*

5. *"Mets ton doigt sur le lapin; dans cette rangée, encercle la pomme du milieu".*

6. *"Mets ton doigt sur le chapeau; dans cette rangée, encercle le chiffre 2".*

7. *"Mets ton doigt sur le garçon; dans cette rangée, encercle la boîte qui a le plus d'étoiles".*

8. *"Mets ton doigt sur le petit ourson; dans cette rangée tu vois des seaux; encercle le plus petit".*

9. *"Mets ton doigt sur le château; dans cette rangée tu vois des chiens et des plats avec un os dedans. Encercle autant de plats qu'il y a de chiens".*

10. *"Mets ton doigt sur l'oiseau; dans cette rangée, encercle le chiffre 4".*

11. *"Mets ton doigt sur la marionnette; dans cette rangée, tu vois des lapins qui courent vers des carottes. Encercle le lapin qui arrivera le deuxième".*

12. *"Mets ton doigt sur le Père Noël; dans cette rangée, tu vois des groupes d'objets; encercle le dessin qui montre quatre objets".*

13. *"Mets ton doigt sur le chien; dans cette rangée, encercle la boîte qui contient le moins d'étoiles".*

14. *"Mets ton doigt sur la pomme; dans cette rangée, encercle le chiffre 3".*

15. *"Mets ton doigt sur le bonhomme de neige; dans cette rangée, encercle le dessin qui montre deux blocs".*

16. *"Mets ton doigt sur l'étoile; dans cette rangée, regarde les garçons qui s'en vont vers la boîte à malle. Encercle le garçon qui arrivera le troisième".*

17. *"Mets ton doigt sur le carosse; dans cette rangée, encercle le chiffre 5".*

TEST 8 — REPRODUCTION

"Tu vois le cercle en haut de la page? Dessines-en un pareil dans l'espace à côté. Essaie de le faire bien pareil".

"Maintenant, regarde les autres dessins et fais-en des pareils, à côté. Essaie de les faire bien pareils".

Encourager les enfants à essayer de reproduire tous les dessins.

CORRECTION DES TESTS

Directives Generales

On procède à la correction des tests en utilisant les illustrations et les indications particulières à chaque test.

Les exemples dans les tests 1, 2, 3, 5 et 7 ne sont pas scorés; les autres item reçoivent un point par bonne réponse. Si l'enfant a indiqué plus d'une réponse dans une même rangée, on n'accorde aucun point.

Les tests 4, 6 et 8 comportent des critères particuliers de correction lesquels sont décrits ci-après.

Les scores maximums pour chacun des tests sont les suivants:

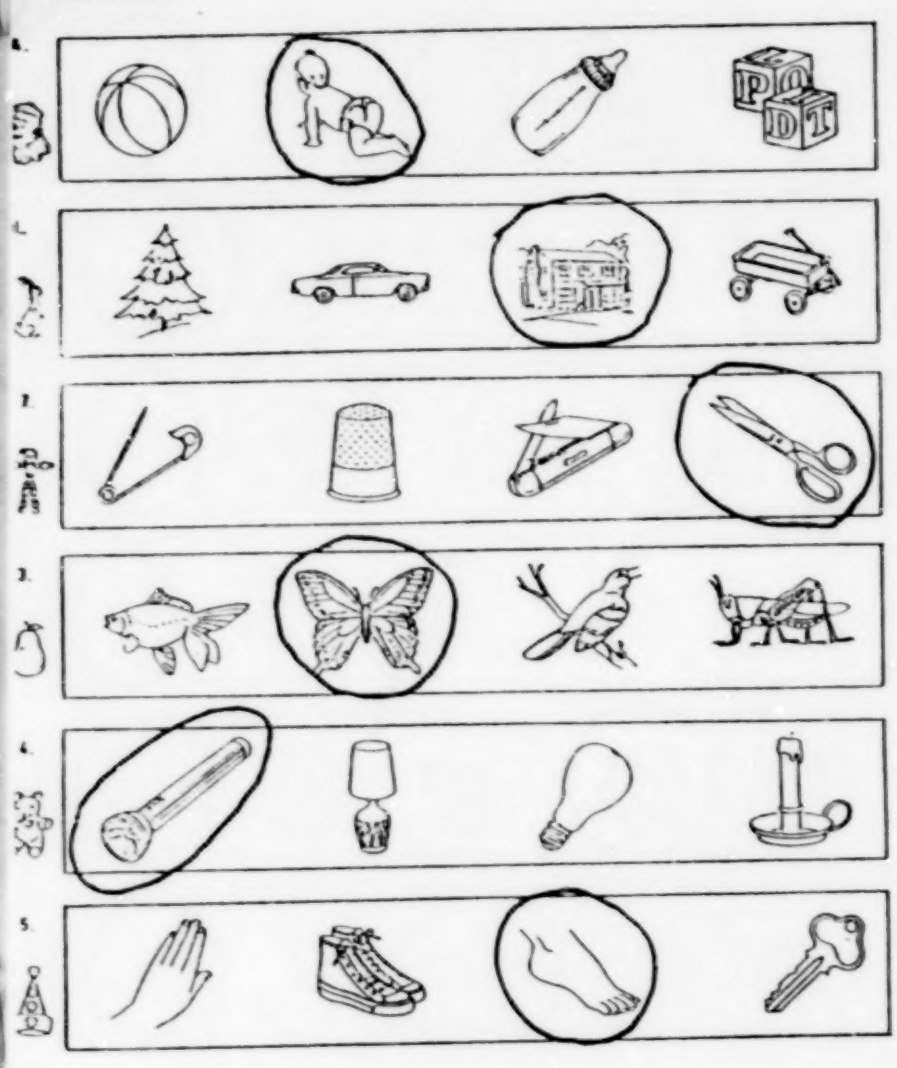
	SCORE MAXIMUM		SCORE MAXIMUM
Test 1	10	Test 5	9
Test 2	10	Test 6	30
Test 3	16	Test 7	17
Test 4	26	Test 8	22

Inscription des résultats

Une fois les tests corrigés, reportez chaque résultat dans l'espace approprié de la colonne "Résultats Bruts" sur la page frontispice du cahier de test.

TEST 1

VOCABULAIRE

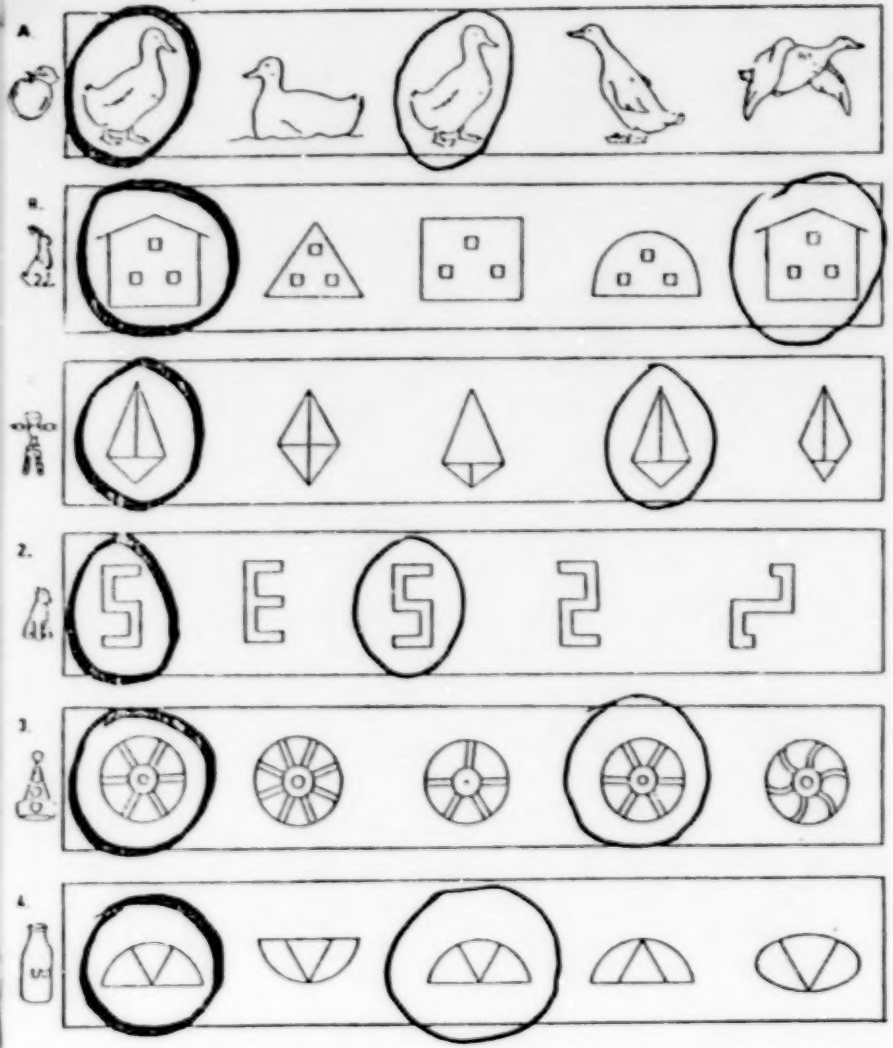


/10

/16

TEST 2

SIMILITUDES



5. 62 26 92 29 62

6. b d b p q

7. da do ad da od

8. bol blo lob bol olb

9. rue eur rue ure uer

10. lapin lipan palin lapin pilan

/10

TEST 3

CONNAISSANCES

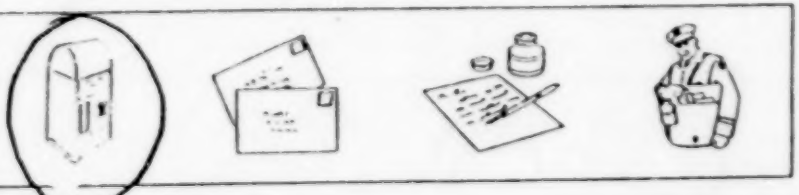
A.

1.

2.

a x b r

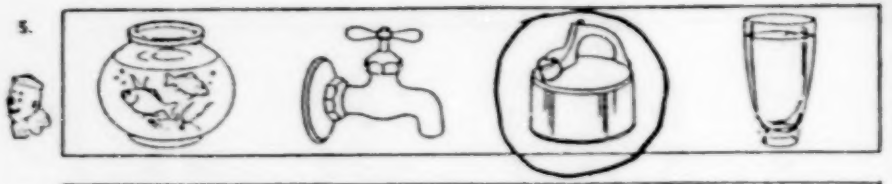
3.



4.

d e o t

5.



6.

h f i w

7.

8.

c o d e

9.

10.

m g k u

/18

TEST 5

PHRASES

11.

12.

y p s c

13.

14.

p i n r

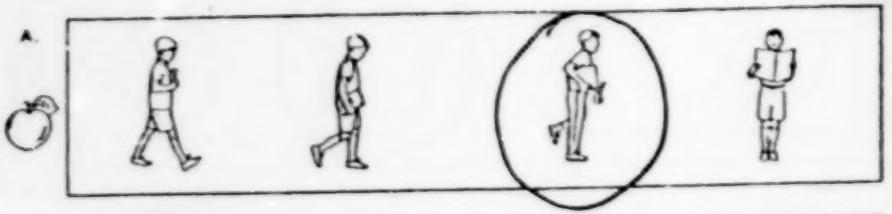
15.

16.

o n v c

/16

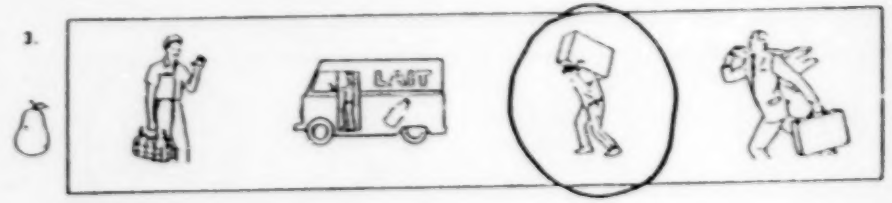
A.



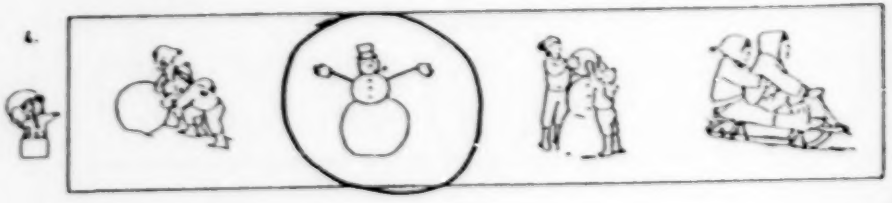
1.

2.

3.



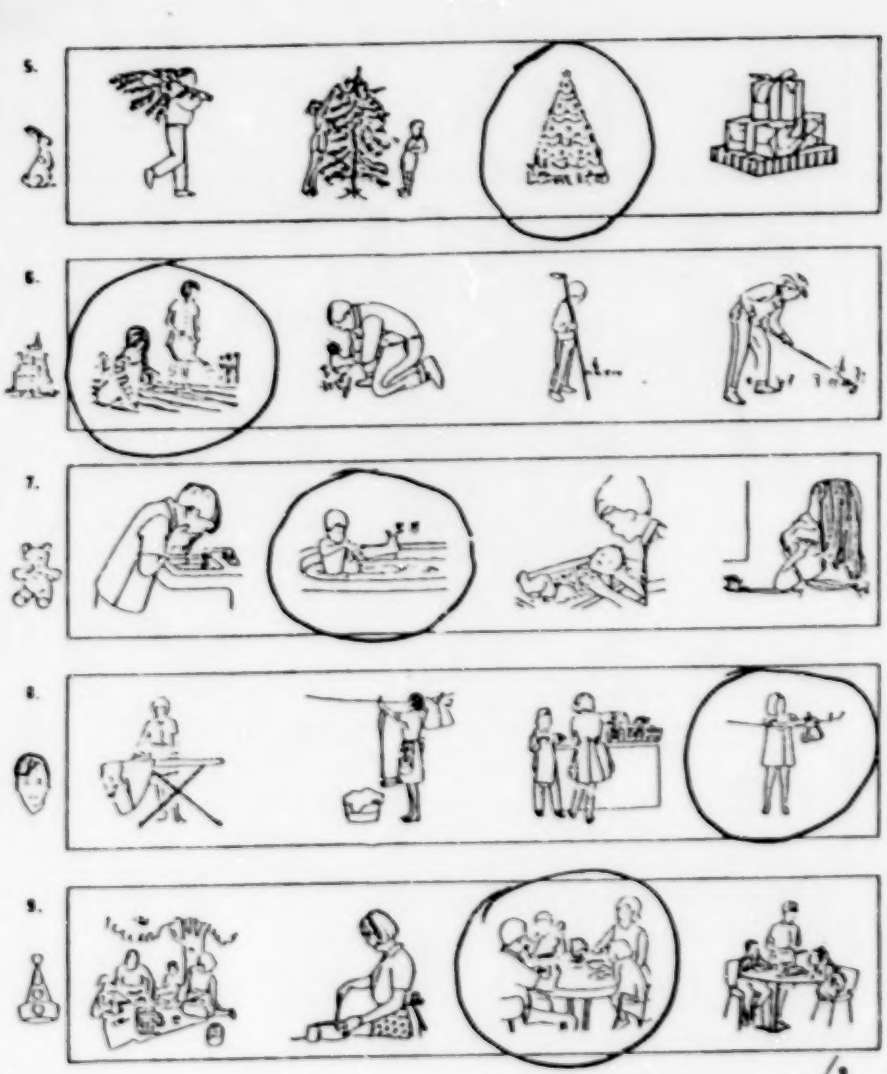
4.



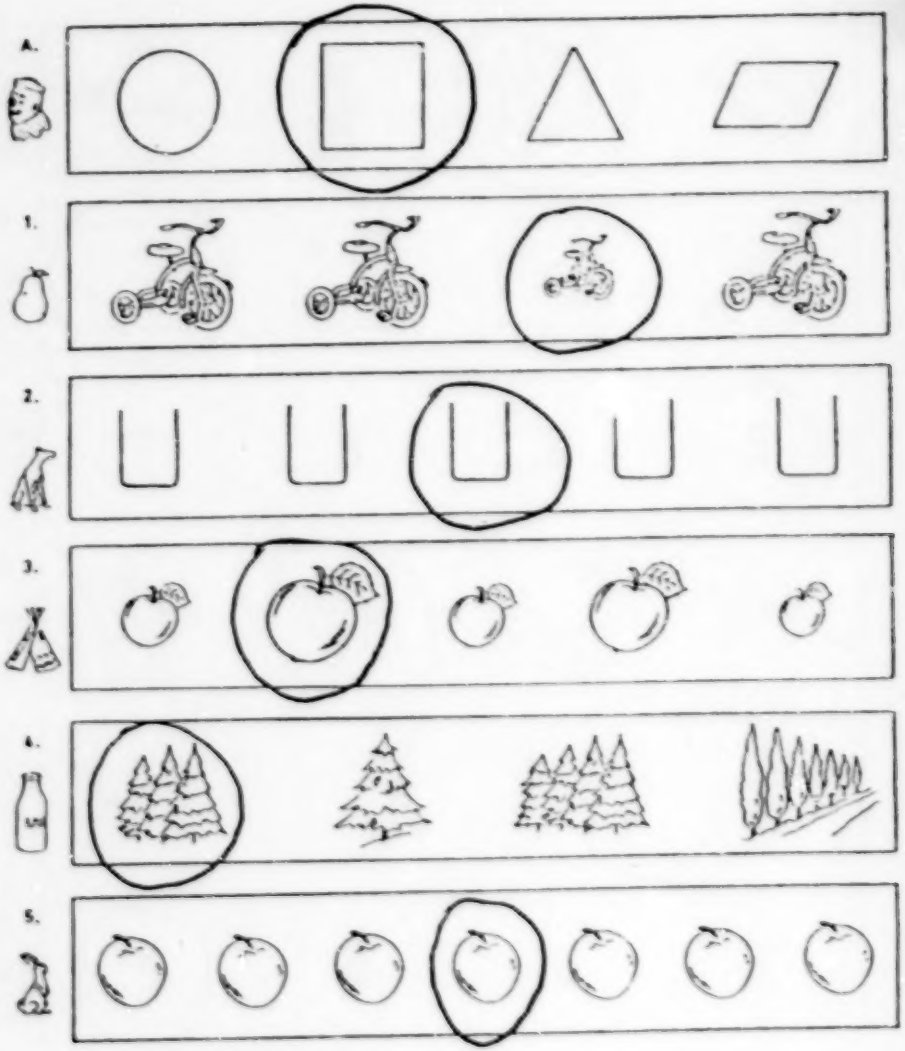
/19

TEST 7

NOTION DE NOMBRE

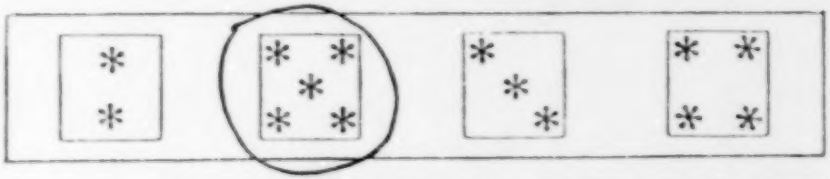


/9



/20

6. 3 8 2 7

7. 

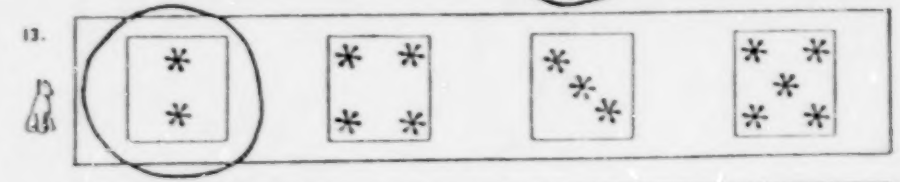
8.

9.

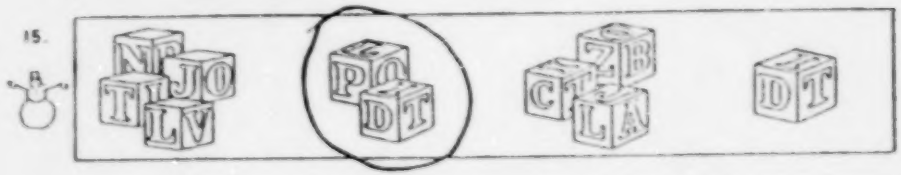
10. 2 4 9 5

11.

12.

13. 

14. 7 8 2 3

15. 

16.

17. 5 4 6 2

/17

/21

TEST 4 — DESSIN DE LA PERSONNE

La correction est faite en fonction de 13 critères identifiés. Pour chacun de ces critères, on accorde 2, 1 ou 0 points. Le résultat est la somme des points obtenus à ces critères. Maximum: 26 points.

1. TETE

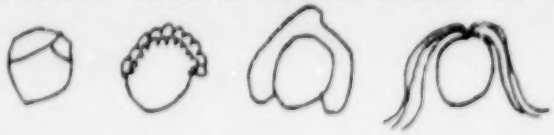
2 points: La tête est indiquée par une forme qui ressemble à un ovale en position verticale (plus haut que large).

1 point: La tête est indiquée par une forme autre qu'un ovale en position verticale: cercle ou forme irrégulière.

0 point: Aucune indication de tête.

2. CHEVEUX

2 points: Cheveux clairement dessinés sur la tête.



1 point: Cheveux indiqués mais grossièrement ou ne touchant pas à la tête.

0 point: Aucune indication de cheveux.

3. YEUX

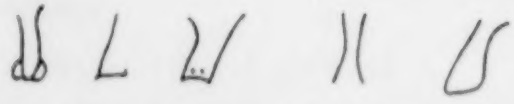
2 points: Deux yeux sont indiqués avec soit des sourcils, des cils ou des pupilles.

1 point: Deux yeux, mais sans sourcils, cils ou pupilles.

0 point: Aucun oeil, un seul ou plus de deux yeux.

4. NEZ

2 points: Nez représenté en deux dimensions, plus haut que large.



1 point: Nez indiqué mais il n'est pas plus haut que large.

0 point: Aucun nez n'est indiqué.

5. BOUCHE

2 points: Bouche en deux dimensions, avec lèvres clairement indiquées.

1 point: Bouche sans indication de lèvres.

0 point: Aucune bouche.

6. COU

2 points: Cou dessiné en deux dimensions et dont les lignes se continuent dans celles de la tête ou du tronc.

S'il y a un vêtement, on considère le cou comme continu avec le tronc.

1 point: Cou dessiné en une ou deux dimensions mais ne se continue pas dans les lignes de la tête ou du tronc.

Dans le cas d'un bonhomme-allumette, on accorde un point pour le COU que si les deux épaules sont représentées.

0 point: Le cou n'est pas indiqué.

7. TRONC

2 points: Il y a un tronc et sa longueur est clairement plus grande que sa largeur. (Un tronc circulaire ou carré ne peut valoir 2 points).

1 point: Il y a un tronc, mais il n'est pas plus long que large.

0 point: Il n'y a pas de tronc.

8. BRAS

2 points: Les deux bras sont indiqués en deux dimensions.

1 point: Les deux bras sont indiqués, mais en une seule dimension.

0 point: Un seul bras, aucun bras ou plus de deux bras sont indiqués.

9. MAINS

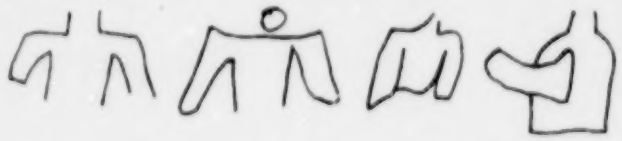
2 points: Les deux mains sont représentées, avec le nombre exact de doigts.

1 point: Les deux mains sont indiquées sans doigts ou avec un nombre incorrect de doigts, ou encore seuls les doigts sont indiqués au bout des bras, sans mains.

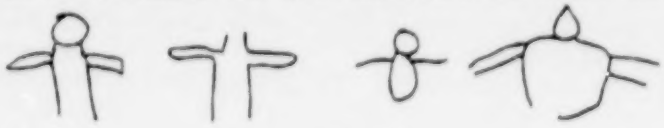
0 point: Aucune main ou une seule main est représentée.

10. ATTACHE DES BRAS

2 points: Les deux épaules sont clairement indiquées; les bras sont en deux dimensions et attachés à l'endroit approprié.



1 point: Les épaules ne sont pas indiquées, mais les bras sont attachés au bon endroit au haut du tronc.



0 point: Les bras sont attachés à un endroit inapproprié.

11. JAMBES

2 points: Les deux jambes sont indiquées en deux dimensions.

1 point: Les deux jambes sont indiquées en une dimension.

0 point: Aucune jambe ou une seule jambe est indiquée.

Note: on accorde 2 points si les jambes sont cachées par une jupe, mais que les pieds ou les souliers sont indiqués.

12. PIEDS

2 points: Les deux pieds (ou souliers) sont indiqués en deux dimensions, avec une forme allongée ou un talon.

1 point: Deux pieds indiqués par une forme simple.

0 point: Aucune indication de pieds.

13. VETEMENTS

2 points: Deux vêtements sont clairement indiqués sans transparence (on ne "voit" pas les membres à travers le vêtement) par exemple: une robe et un chapeau, une veste et un pantalon, une blouse et une jupe.

1 point: Un vêtement clairement indiqué, par exemple: un chandail, un chapeau, une rangée de boutons ou des rayures. (Un seul cercle sur le tronc n'est pas considéré comme vêtement).

0 point: Aucune indication de vêtement.

Note: Dans un dessin de profil, qui constitue une représentation plus complexe, compter les yeux, les bras, les attaches, les jambes et les pieds comme si les deux étaient représentés.

EXEMPLES DE CORRECTION :

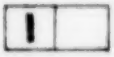
DESSIN DE LA PERSONNE	
	Points 0, 1, 2
1. Tête	1
2. Cheveux	0
3. Yeux	1
4. Nez	0
5. Bouche	1
6. Cou	0
7. Tronc	2
8. Bras	0
9. Mains	2
10. Attache des bras	0
11. Jambes	2
12. Pieds	1
13. Vêtements	0
TOTAL	10

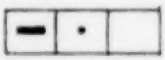
DESSIN DE LA PERSONNE	
	Points 0, 1, 2
1. Tête	1
2. Cheveux	1
3. Yeux	1
4. Nez	1
5. Bouche	1
6. Cou	0
7. Tronc	1
8. Bras	1
9. Mains	1
10. Attache des bras	0
11. Jambes	0
12. Pieds	2
13. Vêtements	0
TOTAL	10

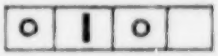
DESSIN DE LA PERSONNE	
	Points 0, 1, 2
1. Tête	2
2. Cheveux	2
3. Yeux	2
4. Nez	2
5. Bouche	2
6. Cou	0
7. Tronc	0
8. Bras	1
9. Mains	1
10. Attache des bras	0
11. Jambes	1
12. Pieds	1
13. Vêtements	0
TOTAL	14

DESSIN DE LA PERSONNE	
	Points 0, 1, 2
1. Tête	2
2. Cheveux	2
3. Yeux	2
4. Nez	2
5. Bouche	1
6. Cou	2
7. Tronc	2
8. Bras	2
9. Mains	1
10. Attache des bras	2
11. Jambes	2
12. Pieds	2
13. Vêtements	2
TOTAL	24

TEST 6 — RYTHME-REPRODUCTION

1. Accorder un point par structure  bien reproduite (maximum 6 points).

2. Accorder un point par structure  bien reproduite (maximum 5 points).

3. Accorder un point par structure  bien reproduite (maximum 4 points).

4. 5. et 6. Pour chacun de ces item, on accorde les points de la façon suivante (maximum 5 points par item):

   1 point: Si les formes sont bien reproduites, c'est-à-dire,
   A l'item 4, les cercles ne doivent pas être remplis;
   à l'item 5, les points ne doivent pas être remplacés par des cercles;
   à l'item 6, les barres doivent être verticales ($\pm 30^{\circ}$).

   1 point: Si le nombre d'éléments reproduits (cercles, points ou barres) est compris entre 7 et 22.

   1 point: Si la dimension des formes n'excède pas 1/4 pouce dans le cas des cercles et des barres et 1/8 pouce dans le cas des points.

   1 point: Si l'espace entre les éléments n'est pas inférieur à 1/4 pouce et n'excède pas 3/4 pouce.

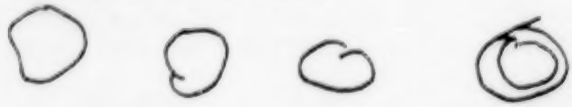
   1 point: Si les formes ne touchent pas à la ligne et ne s'écartent pas de plus de 1/4 pouce de la ligne.

TOTAL POSSIBLE: 30 points.

TEST 8 — REPRODUCTION

1. ○

1 point: Figure courbe et fermée. Les deux critères doivent être présents. On accorde le point même s'il y a un certain dépassement des lignes ou une légère ouverture.



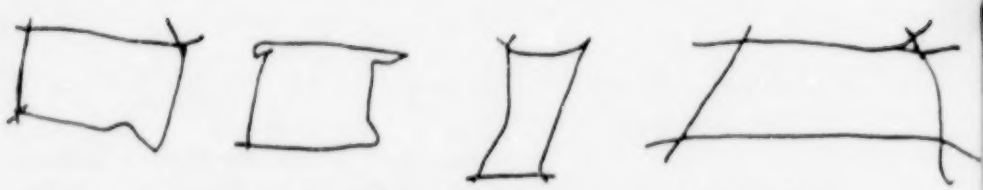
0 point: Un seul ou aucun des critères n'est présent. Le dessin comporte un gribouillis, des angles, ou n'est pas fermé.

2. □

2 points:
- La figure a 4 côtés relativement droits; une légère courbure est acceptée.
- Les 4 angles sont approximativement droits (90°) et les côtés opposés sont à peu près parallèles.
- La figure n'est pas plus large que haute (ou vice-versa).

1 point:
- Au moins 2 angles sont approximativement droits; aucun angle n'est arrondi.
- La largeur n'est pas plus qu'une fois et demie la hauteur (ou vice-versa).

0 point: - Un des critères ci-dessus n'est pas respecté.



3.

2 points:
- Il y a 6 rayons; le plus long ne mesure pas plus que le double du plus court.
- Les 6 angles sont approximativement égaux.
- Le dessin est fait de trois lignes passablement droites se rencontrant au même point.

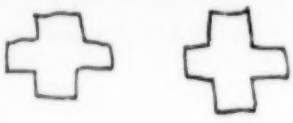
1 point:
- Il y a entre 5 et 8 rayons.
- Les rayons se rencontrent au centre du dessin.
- Les rayons sont passablement droits.

0 point: - Un des critères ci-dessus n'est pas respecté.

4.

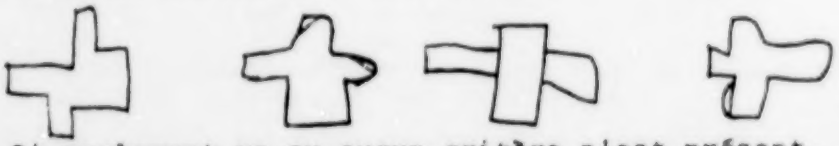
Critères:
1- Les lignes sont passablement droites; il n'y a pas de dépassement ou d'ouverture de plus de 1/8 pouce aux angles.
2- Les angles sont approximativement droits (90°); il n'y a pas d'angles arrondis.
3- Les quatre bras de la croix sont de dimensions relativement égales.
4- Les côtés opposés sont à peu près vis-à-vis et parallèles.

3 points: Si les 4 critères sont présents.

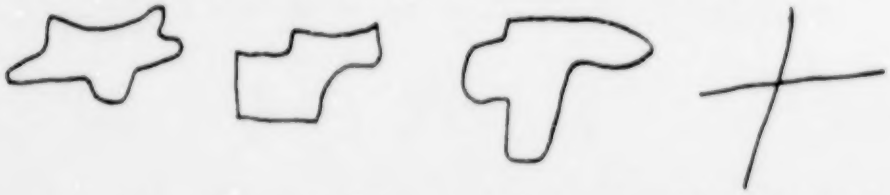


2 points: Si 3 des critères sont présents.

1 point: Si 2 des critères sont présents.



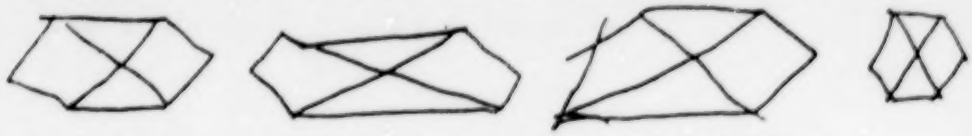
0 point: Si seulement un ou aucun critère n'est présent.



5.

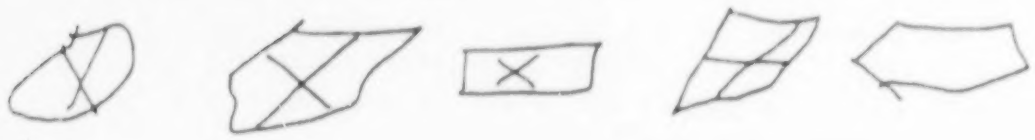
3 points:
- Le contour de la figure a 6 côtés; il est fermé et sans dépassement des lignes; les deux côtés horizontaux sont approximativement parallèles.
- Les 6 côtés sont relativement droits.
- Les côtés horizontaux sont plus longs que la hauteur de la figure.
- Les deux lignes croisées dans la figure sont relativement droites et touchent les extrémités des côtés horizontaux.

2 points:
- Seulement 3 des 4 critères ci-dessus sont présents.



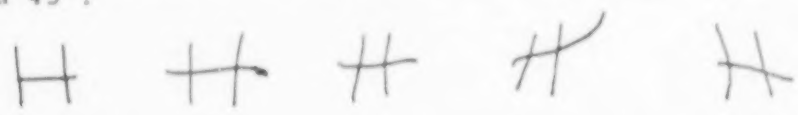
1 point:
- Le contour de la figure a entre 5 et 8 côtés, dont 4 sont relativement droits. (Un trapèze où les lignes croisées touchent les extrémités est admis).
- Le contour de la figure est fermé (sans ouverture de plus de 1/8 pouce ou de dépassement de plus de 1/4 pouce).
- La figure contient deux lignes entrecroisées.

0 point: - Seulement 2 (ou moins) des 3 critères ci-dessus (requis pour obtenir 1 point) sont présents.

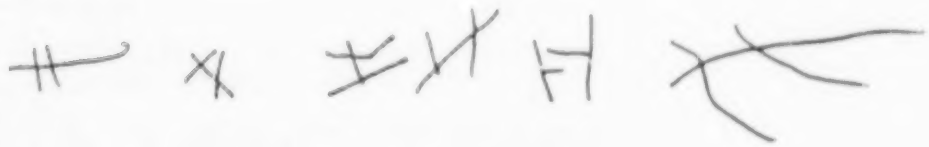


6. H

1 point:
- Forme reconnaissable; la ligne horizontale n'est pas plus longue que les verticales.
- Les verticales sont relativement parallèles.
- Il n'y a pas de rotation du dessin supérieure à 45°.



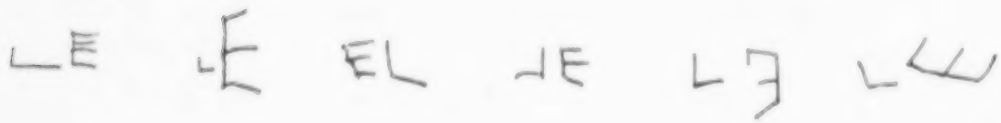
0 point: - Un des critères ci-dessus n'est pas présent.



7. LE

2 points:
- Les deux formes sont reconnaissables.
- Les dimensions d'une lettre ne dépassent pas une fois et demie celles de l'autre.
- L'ordre des lettres est respecté.
- La position de chaque lettre est respectée (pas de rotation supérieure à 45°).

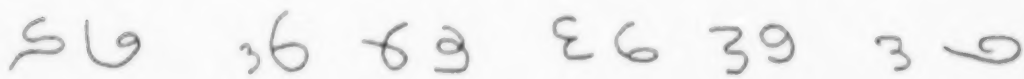
0 point: - 1 des 4 critères n'est pas respecté.



8. 36

2 points:
- Les deux formes sont reconnaissables.
- Les dimensions d'un chiffre ne dépassent pas 1½ fois celles de l'autre.
- L'ordre des chiffres est respecté.
- La position de chaque chiffre est respectée (pas de rotation supérieure à 45°).

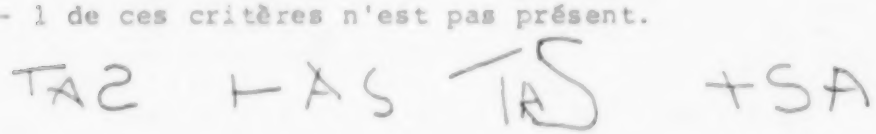
0 point:
- 1 de ces critères n'est pas présent.



9. T A S

3 points:
- Les trois formes sont reconnaissables.
- Les dimensions d'une lettre ne dépassent pas 1½ fois celles d'une autre.
- L'ordre des lettres est respecté.
- La position des lettres est respectée (pas de rotation de plus de 45°).

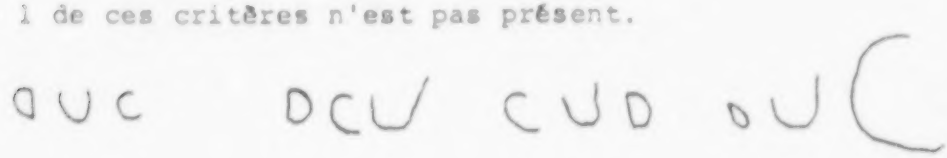
0 point:
- 1 de ces critères n'est pas présent.



10. D U C

3 points:
- Les trois formes sont reconnaissables.
- Les dimensions d'une lettre ne dépassent pas 1½ fois celles d'une autre.
- L'ordre des lettres est respecté.
- La position des lettres est respectée (pas de rotation de plus de 45°).

0 point:
- 1 de ces critères n'est pas présent.



MAXIMUM POSSIBLE: 22 points.

NORMES ET INTERPRETATION

Procédure de normalisation

L'établissement des normes sera fait par le Service de l'Informatique de la Commission Scolaire Catholique de Sherbrooke.

Aussitôt la correction terminée, les résultats bruts doivent être transmis à la C.S.C.S. sur la formule prévue à cette fin.

Inscription des résultats

Les résultats normalisés vous parviendront sous forme de cinq cotes stanines, à reporter dans les espaces appropriés de la de la colonne "Résultats pondérés" sur la page frontispice du cahier de test.

Résultats pondérés

- LECTURE: . Résultat combiné des quatre tests les plus étroitement reliés à l'apprentissage de la lecture (Vocabulaire, Similitudes, Connaissances et Phrases). Cette cote situe l'enfant par rapport à l'ensemble des enfants qui ont subi les tests.

- NOMBRE: . Cette cote situe l'enfant par rapport à l'ensemble des enfants quant au développement de la notion de nombre.

- PERCEPTION ET MOTRICITÉ: . Cette cote situe l'enfant par rapport à l'ensemble des enfants quant au rendement perceptuel et moteur, tel que mesuré par les tests 6 et 8.

- DISPOSITION GLOBALE A L'APPRENTISSAGE: . Cette cote situe le rendement global de l'enfant au test, par rapport au rendement de l'ensemble des enfants.

- RENDEMENT PAR RAPPORT A SON GROUPE D'ÂGE: . Cette cote situe le rendement global de l'enfant par rapport à son groupe d'âge.

Interprétation

L'utilisation des cinq résultats normalisés permet une interprétation nuancée du rendement de l'enfant.

La cote DISPOSITION GLOBALE a une valeur prédictive du rendement de l'enfant en première année.

Les trois cotes LECTURE, NOMBRE et PERCEPTION/MOTRICITE fournissent des indications sur les forces et faiblesses particulières qui déterminent la préparation de l'enfant aux apprentissages scolaires.

La cote RENDEMENT PAR RAPPORT AU GROUPE D'AGE est établie en fonction de l'âge de l'enfant le comparant ainsi aux enfants du même âge (en mois) plutôt qu'à des enfants plus jeunes ou plus âgés.

L'utilisation de cette norme d'âge et de la disposition globale permet de distinguer un enfant peu prêt à l'apprentissage et dont les capacités sont faibles, d'un enfant peu prêt mais qui jouit de bonnes capacités en comparaison de son groupe des plus jeunes.

La norme d'âge peut donc être considérée comme une indication des capacités de l'enfant par rapport à son groupe d'âge. La disposition globale, d'autre part, indique son niveau de préparation à l'apprentissage.

ANNEXE " I "

SOCIOGRAMME

1.- J'ai apporté de la plasticine pour que tu puisses jouer un peu.

-Aimes-tu jouer avec de la plasticine ?

Aimes-tu mieux jouer seul ou avec un ami de la classe ?

2.- Avec quel ami aimerais-tu le mieux jouer ?

3.- Y a-t-il quelqu'un dans la classe avec qui tu n'aimerais pas du tout jouer ?